

MARIA INÊS PEIXOTO BRAGA

A LITERACIA DA INFORMAÇÃO
NO ENSINO POLITÉCNICO:
competências e práticas numa Escola Superior

PROGRAMA DOUTORAL
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PLATAFORMAS DIGITAIS



Departamento de Comunicação e Arte

PORTO

dezembro de 2013

MARIA INÊS PEIXOTO BRAGA

Mestre em Estudos Portugueses e Brasileiros, em 1999, pela Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO
POLITÉCNICO:

competências e práticas numa Escola Superior

Tese realizada no âmbito do Programa Doutoral de Informação e Comunicação em
Plataformas Digitais, orientada pelo Professor Doutor **Armando Malheiro da Silva**, da
Faculdade de Letras da **Universidade do Porto**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Porto – Portugal

Apoio: Programa de Formação Avançada de Docentes
do Instituto Politécnico do Porto

A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO POLITÉCNICO:

competências e práticas numa Escola Superior

Maria Inês Peixoto Braga

Tese apresentada ao Programa Doutoral em
Informação e Comunicação em Plataformas
Digitais, da Universidade do Porto, em conjunto
com a Universidade de Aveiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor

MEMBROS DO JÚRI

Prof. Doutor Carlos Manuel Azevedo

Presidente, Professor Catedrático da Universidade do Porto

Prof^a Doutora Viviana Fernández Marcial

Professora Titular da Universidade de A Coruña

Prof. Doutor José António Carvalho

Professor Associado da Universidade do Minho

Prof^a Doutora Lúcia Oliveira

Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof^a Doutora Fernanda Martins

Professora Auxiliar da Universidade do Porto

Prof. Doutor Armando Malheiro da Silva

Professor Associado da Universidade do Porto

À Sofia e à Catarina

Aos jovens e aos estudantes

AGRADECIMENTOS

Às entidades e pessoas que mais diretamente colaboraram na Tese:

Ao meu Orientador que, com a sua sensibilidade e visão humanista, sempre soube entender esta caminhada de forma global, orientando as questões científicas, mas entendendo a complexidade das adversidades profissionais e pessoais.

Ao Presidente da ESEIG, Coordenadores de curso, professores e estudantes que colaboraram no pré-teste dos questionários, professores que colaboraram na aplicação dos questionários aos estudantes e a todos os estudantes e professores respondentes dos questionários (do ano de 2010).

Aos vários Serviços da ESEIG:

À Biblioteca, na pessoa da Dr^a Anabela Correia;

Ao Serviço de Informática, na pessoa do Dr. Jorge Sarmento e com destaque especial para o Eng^o José Campos;

Ao Secretariado da Presidência, na pessoa da Dr^a Paula Lima;

Aos Serviços Académicos e Serviços de Informática, nas pessoas da Dr^a Patrícia Alves e do Dr. Nuno Bento;

Ao Gabinete de Imagem e Comunicação, na pessoa do Dr. Marco Ascensão;

Ao Serviço de Recursos Humanos, na pessoa da Dr^a Margarida Carvalho.

Às amigas: Natália e Anabela, que se sacrificaram para me apoiar em tudo o que precisei, com amizade e generosidade, e à Julce que se prestou a úteis conversas.

Aos familiares: Catarina, Luísa, Maria Teresa, Isabel e Hugo que cederam boa parte do seu tempo e paciência neste longo percurso.

A todos os professores e colegas de Doutoramento que partilharam tanto Saber e tornaram mais rica esta caminhada.

A todos aqueles que me incentivaram a começar e a prosseguir este percurso, com uma referência à Lídia, ao Jorge, “bi-Doutor” e “padrinho intelectual” e à Raquel, pelo apoio.

À família grande e Grande Família, excelentemente representada pela Mãe, exemplo de Juventude, Força, União e Solidariedade, festejando as vitórias, estando presente quando necessário e compreendendo as ausências.

Às minhas filhas, Sofia e Catarina, que perceberam a importância deste projeto e cujo acompanhamento ficou aquém do que mereciam.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive

Ricardo Reis

BRAGA, Maria Inês Peixoto. A Literacia da Informação no ensino politécnico: competências e práticas numa Escola Superior. Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013, Tese de Doutoramento

RESUMO

A investigação centra-se no estudo da Literacia da Informação (LI) numa Escola Superior politécnica, sendo as áreas científicas abrangidas a da Ciência da Informação e da Educação.

O objetivo geral deste estudo é verificar se a formação superior contribui para o aumento dos níveis de Literacia da Informação (LI) dos estudantes do ensino superior politécnico, tendo em conta o que é consignado pela Declaração de Bolonha e Referenciais de LI, de âmbito internacional.

Assim, é feita uma análise acerca do modo como é vista a LI e a Formação para a LI (FPLI) na Escola em estudo, na perspetiva de estudantes, professores e integrando, sempre que oportuno, as perspetivas doutros agentes educativos como Responsáveis pelas Coordenações das licenciaturas e da Bibliotecária da instituição. Assim, se constroi uma visão não única mas polifacetada da realidade em estudo, dando voz aos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Estuda-se a forma como é concretizada a formação formal para a LI, incidindo sobre o levantamento das estratégias pedagógicas utilizadas e consideradas mais eficazes para o efeito. Considerando-se que a FPLI não se opera só na relação dialógica estudante/professor, mas antes tem o seu cerne numa relação, no mínimo, triádica, a qual inclui o bibliotecário, analisa-se a interação dos estudantes com a biblioteca e ainda com outros agentes educativos implicados no processo.

Testar o comportamento de estudantes de diferentes licenciaturas e, por consequência, de diferentes áreas científicas, perante a resolução de problemas informacionais, através da aplicação de um teste sobre conhecimentos de LI, é um meio, entre outros adotados, que serve para a confirmação das hipóteses formuladas. Assim, as diferenças dos resultados do referido teste, entre estudantes de início e de fim de ciclo de estudos, são um contributo para aceitar como válida a hipótese de que a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de LI. Também válida é a hipótese de que o ensino de matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI, seja porque os melhores resultados do teste correspondem, em geral, a estudantes de cursos com maior incidência de FPLI, seja porque

estudantes, docentes e elementos responsáveis pelas Coordenações dos Cursos são unânimes em corroborar o teor da referida hipótese.

Desta investigação ressalta a ideia de que a FPLI deve ser uma aposta a ser desenvolvida, tendo como alvo das atenções o estudante, peça-chave na construção ativa e participativa do conhecimento, e implicando o trabalho colaborativo de diferentes agentes educativos, em confluência com novas políticas educativas e apoios institucionais. Todos, neste complexo processo formativo deverão estar abertos e recetivos à Mudança para potenciarem os benefícios do aumento do nível de competências de LI dos estudantes que, assim, serão profissionais mais in/formados e competentes e cidadãos mais críticos e participativos.

Palavras-chave: Ciência da Informação; Educação; Ensino superior politécnico; Literacia da Informação; Formação para a Literacia da Informação; competências; estudante; professor; bibliotecário

BRAGA, Maria Inês Peixoto. A Literacia da Informação no ensino politécnico: competências e práticas numa Escola Superior. Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013, Tese de Doutoramento

ABSTRACT

This research analysis the study of Information Literacy (IL) in a Polytechnic Higher Education Institution, focusing on the areas of Information Science and of Education.

The overall purpose of this research is to determine the influence of higher education on the increase of Information Literacy levels of polytechnic higher education students, considering the provisions of the Bologna Declaration and international IL Standards.

Thus, we have conducted an analysis on the perception of students, teachers, and other education agents, such as the degree Coordinators and the librarian, on IL and IL Training (ILT), within the universe of the Higher Education Institution chosen for this work. With this we have assembled a multidimensional perception of reality while empowering the protagonists of the teaching/learning process.

The analysis of the process of achieving formal IL training focused on the audit of the pedagogical strategies considered to be most effective for IL training. Assuming that ILT goes beyond the dual symbiotic relationship between students and teachers to include third parties – the librarian – we proceeded to analyse the interaction between the students and the library and with other education agents involved. Amongst other research tools applied to validate the hypothesis, we have tested the behavior of students attending several undergraduate programmes, of different scientific areas, on their ability to handle informational problems, through an assessment test on IL knowledge. Hence, the differences noted between the results achieved students 1st year and 3rd year students (final year) provide validation to the hypothesis: higher education programmes improve IL skills. It also validates the hypothesis that the teaching of courses that include Research Methodology increase IL skills: a) students with the higher test scores attend undergraduate programmes with the highest number of courses with ILT elements; b) both students, teachers and Undergraduation Coordinators are unanimous in confirming the hypothesis.

It is noteworthy that ILT should be worth a serious investment, focusing on the students, who are the key-stone of an active participated construction of knowledge and calling

for a collaborative work with education agents, in tune with new education policies and institutional sanction. All parties involved in this complex training process should be open and receptive to change to promote the benefits resulting from the increase of the students IL skills, who will therefore be better in/formed and able professionals and more critical and involved citizens.

Keywords: Information Science; Education; Polytechnic Education; Information Literacy; Training for Information Literacy; skills; student; teacher; librarian

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	19
LISTA DE QUADROS	21
LISTA DE TABELAS	23
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	25
INTRODUÇÃO.....	29
PARTE I - A LITERACIA DA INFORMAÇÃO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	37
CAPÍTULO UM – A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E A LITERACIA DA INFORMAÇÃO	37
1. Uma investigação científica: o método quadripolar e posicionamento teórico	37
2. Definições, evolução e abrangência do conceito de Literacia da Informação	53
3. A Literacia da Informação integrada na Ciência da Informação e no comportamento informacional	56
4. Estudos nacionais e internacionais de avaliação de competências de Literacia da Informação	61
5. Referenciais de Literacia da Informação e perfis de competências	71
CAPÍTULO DOIS – A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO.....	87
1. O núcleo duro da Formação para a Literacia da Informação	87
2. O papel educativo e proativo do bibliotecário	94
3. Uma nova atuação para as bibliotecas do ensino superior	103
4. A Formação para a Literacia da Informação – um trabalho não só pedagógico mas também colaborativo	110
PARTE II – A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NUMA ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICA: A ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO	123
CAPÍTULO UM – O ENSINO SUPERIOR E A DECLARAÇÃO DE BOLONHA.....	123
1. Breve enquadramento sobre o ensino superior politécnico português.....	123
2. O processo de Bolonha: novas implicações e competências	126
3. A Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão: do “pré-Bolonha” ao “pós-Bolonha”	134
CAPÍTULO DOIS – ESTUDO EMPÍRICO: A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS DA ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO.....	149
1. A amostra em estudo.....	149
1.1. Caracterização da amostra dos estudantes	149
1.2. Caracterização da amostra dos docentes	153
1.3. Caracterização da amostra dos Coordenadores /Responsáveis pelas Coordenações de Curso ..	155
1.4. Perfil da Bibliotecária	157
2. A Formação para a Literacia da Informação (FPLI) nos cursos de licenciatura da ESEIG	157
2.1. Das fichas de unidade curricular/ECTS à prática letiva.....	157
2.2. Formação diversificada mas pouco explícita	172
3. Que enquadramento, reconhecimento e relações?	180

3.1. Percepção das áreas em que ocorre e importância conferida pelos cursos.....	180
3.2. Vários contextos de Formação	184
4. Competências de Literacia da Informação e respetiva valorização	188
4.1. Avaliação de Competências de Literacia da Informação	192
5. Estratégias pedagógicas e a Formação para a Literacia da Informação	195
5.1. Uma estratégia pedagógica que se destaca: a realização de trabalhos académicos.....	204
6. A importância da Metodologia da Investigação no percurso académico	207
6.1. A Metodologia da Investigação e o aumento de competências de Literacia da Informação....	208
7. Interação dos estudantes com vários agentes educativos	214
7.1. O impacto da atuação da biblioteca.....	215
7.2. O contributo de outros agentes educativos.....	230
8. Recuperação e uso da Informação ou um teste de Literacia da Informação	232
8.1. Do Saber à avaliação e auto-avaliação dos estudantes.....	233
8.2. A avaliação: um dos meios de aferição e confirmação das hipóteses formuladas	244
9. A Formação para a Literacia da Informação: trabalho feito e a desenvolver.....	251
9.1. Os resultados alcançados.....	251
9.2. Propostas de melhoria	255
CAPÍTULO TRÊS – PARA UMA LEITURA CRÍTICA DOS RESULTADOS	261
1. Formação para a Literacia da Informação: da desvalorização ao reconhecimento contido ..	261
2. Multiplicidade de contextos e interações na Formação.....	266
3. Competências de Literacia da Informação e abordagens pedagógicas centradas nos estudantes	287
4. A Metodologia da Investigação e a Literacia da Informação: uma aliança importante	300
5. Avaliar para refletir e melhorar	307
6. Dos efeitos visíveis a possíveis linhas de ação futura	311
CONCLUSÕES	323
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	337
ANEXOS	349
ANEXO A – BIBLIOGRAFIA	351
ANEXO B – RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO	361
ANEXO C – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	449
ANEXO D – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES	459
ANEXO E – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES OU RESPONSÁVEIS PELAS COORDENAÇÕES DE CURSO	471
ANEXO F – GUIÃO DA ENTREVISTA À BIBLIOTECÁRIA DA ESEIG	479

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Locais de residência dos estudantes no período não letivo	151
Gráfico 2 – Número de computadores dos estudantes <i>versus</i> residência	153
Gráfico 3 – Incidência de FPLI nas fichas ECTS: docentes.....	178
Gráfico 4 – Conhecimento de referência bibliográfica (livro) – Resposta múltipla: estudantes.....	235
Gráfico 5 – Avaliação final do teste aplicado aos estudantes.....	245
Gráfico 6 – Média da avaliação final do teste aplicado aos estudantes.....	246
Gráfico 7 – Avaliação final do teste aplicado aos estudantes (por anos)	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caraterização dos Coordenadores/ Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	156
Quadro 2 –FPLI no curso de Contabilidade e Administração: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	161
Quadro 3 –FPLI no curso de Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	163
Quadro 4 –FPLI no curso de Recursos Humanos: fichas ECTS <i>versus</i> entrevistas do Coordenador / Responsável pela Coordenação de Curso	165
Quadro 5 –FPLI no curso de Gestão e Administração Hoteleira: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	166
Quadro 6 –FPLI no curso de Engenharia Biomédica: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	167
Quadro 7 –FPLI no curso de Engenharia Mecânica: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	168
Quadro 8 – FPLI no curso de Engenharia e Gestão Industrial: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	170
Quadro 9 – FPLI no curso de Design: fichas ECTS <i>versus</i> entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso	171
Quadro 10 – Aumento das competências de LI <i>versus</i> unidades curriculares: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	212
Quadro 11 – Causas para resultados inferiores ao desejável: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	212
Quadro 12 – Aumento de competências de LI de forma generalizada ou transversal no curso: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	213
Quadro 13 – Propostas para a melhoria das competências de LI: Coordenadores/Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	214
Quadro 14 – Resultados positivos da FPLI: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	254
Quadro 15 – Críticas à FPLI: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	255
Quadro 16 – Propostas de melhoria para a FPLI: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos	256

Quadro 17 – Propostas de melhoria da FPLI – Estratégias perante o uso (não) ético da informação: docentes	258
Quadro 18 – Propostas de melhoria da FPLI – Estratégias pedagógicas: docentes	259
Quadro 19 – Propostas de melhoria da FPLI – Projetos interdisciplinares: docentes	259
Quadro 20 – Propostas de melhoria da FPLI – –Adoção/ articulação de estratégias institucionais no âmbito da FPLI: docentes	259
Quadro 21 – Propostas de melhoria da FPLI – Formação: docentes	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Licenciatura da ESEIG – frequência: estudantes	151
Tabela 2 – Nível de escolaridade da mãe e do pai dos estudantes	152
Tabela 3 – Habilitações académicas dos docentes	153
Tabela 4 – Formação para a LI nos cursos de licenciatura da ESEIG	172
Tabela 5 – Conteúdos de LI no processo ensino-aprendizagem apesar de omissos nas fichas ECTS: docentes	179
Tabela 6 – FPLI e associação a determinadas unidades curriculares: estudantes e docentes	181
Tabela 7 – Importância que o Curso atribui à FPLI, por cursos: estudantes	182
Tabela 8 – Importância que os cursos atribuem à FPLI: docentes	183
Tabela 9 – Contextos da FPLI: docentes	187
Tabela 10 – Desenvolvimento de competências de LI: estudantes	189
Tabela 11 – Desenvolvimento de competências de LI: estudantes e docentes	191
Tabela 12 – Avaliação de competências de LI: docentes	194
Tabela 13 – Ordenação das estratégias pedagógicas que contribuem para a FPLI: estudantes e docentes	197
Tabela 14 – Ordenação das estratégias pedagógicas (EP) que contribuem para a FP LI: docentes	199
Tabela 15 – TIC usadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem	200
Tabela 16 – Ordenação das TIC que contribuem para a FPLI: estudantes e docentes	202
Tabela 17 – Ordenação das TIC que contribuem para a FPLI: docentes	203
Tabela 18 – Perspetiva sobre os trabalhos académicos: estudantes e docentes	204
Tabela 19 – Número de u.c. identificadas pelos estudantes em que ocorre orientação dos trabalhos académicos versus nº de u.c. identificadas / não identificadas pelos CC no âmbito da FPLI	207
Tabela 20 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das	209
Tabela 21 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI: estudantes e docentes	210

Tabela 22 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI, por anos: estudantes	211
Tabela 23 – Frequência do uso da biblioteca da ESEIG: estudantes	223
Tabela 24 – Atividades realizadas pelos estudantes na biblioteca da ESEIG	225
Tabela 25 – Frequência da utilização dos recursos disponibilizados pela biblioteca da ESEIG: estudantes	227
Tabela 26 – Importância dos temas das ações de formação promovidas pela biblioteca da ESEIG no âmbito da FPLI: estudantes e docentes	228
Tabela 27 – Importância atribuída a outros agentes educativos no âmbito da FPLI: estudantes e docentes	231
Tabela 28 – Conhecimento da Norma Portuguesa 405/ outras normas, por anos: estudantes	234
Tabela 29 – Conhecimento de referência bibliográfica (livro): estudantes	237
Tabela 30 – Conhecimento de referência bibliográfica –capítulo de livro, por cursos: estudantes	238
Tabela 31 – Conhecimento de referência bibliográfica – capítulo de livro, por anos: estudantes	238
Tabela 32 – Conhecimento de referência bibliográfica –Artigo de periódico publicado	239
Tabela 33 – Conhecimento de referência bibliográfica –Artigo de periódico publicado na internet, por cursos: estudantes	240
Tabela 34 – Conhecimento acerca de citações (método anglo-saxónico): estudantes	241
Tabela 35– Consciência ética (por anos): estudantes	242
Tabela 36 – Auto-avaliação dos estudantes (por anos)	243
Tabela 37 – Avaliação final por cursos	246
Tabela 38 – Médias / Percentagens da avaliação dos estudantes (por cursos e anos)	247
Tabela 39 – Existência de efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes: docentes	252
Tabela 40– Efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes (resposta múltipla): docentes	252
Tabela 41 – Motivos da ausência de LI nas atitudes dos estudantes: docentes	253

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A3ES –	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AAAESEIG –	Associação de Antigos Alunos da ESEIG
AASL –	American Association of School Librarians
ACRL –	Association of College & Research Libraries
ALA –	American Library Association
ALFIN –	Alfabetización en Información
ANZIL –	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
APA –	American Psychological Association
APBAD –	Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
B-ESEIG –	Boletim Informativo da ESEIG
b-on –	Biblioteca do Conhecimento Online
BE –	Biblioteca Escolar
BRUM –	Birmingham Re-usable Materials
CA –	Contabilidade e Administração
CARS –	Center for Assessment and Research Studies
CAUL –	Council of Australian University Librarians
CC –	Coordenador de Curso
CEDEFOP –	European Centre for the Development of Vocational Training
CESADAL –	Comissões Extraordinárias de Supervisão, Acompanhamento e Desenvolvimento das Atividades das Licenciaturas
CETLs –	Centres for Excellence in Teaching & Learning
CIES –	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
CILIP –	Chartered Institute of Library and Information Professional
CP –	Conselho Pedagógico
CRAI –	Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

CRUP –	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
CTC –	Conselho Técnico-Científico
CTDI –	Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação
DGES –	Direcção-Geral do Ensino Superior
EAE –	Entidades Acolhedoras de Estágio
EB –	Engenharia Biomédica
ECTS –	European Credit Transfer System
EE –	Entidades Empregadoras
EEES –	Espaço Europeu do Ensino Superior
EGI –	Engenharia e Gestão Industrial
EM –	Engenharia Mecânica
ENL –	Estudo Nacional de Literacia
ESEIG –	Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão
FCCN –	Fundação para a Computação Científica Nacional
FPLI –	Formação para a Literacia da Informação
GAH –	Gestão e Administração Hoteleira
GIC –	Gabinete de Imagem e Comunicação GIC
GLE –	Gabinete de Ligação ao Exterior
GPI –	Gabinete de Programas Internacionais
GRI –	Gabinete de Relações Internacionais
i.d. –	indicador de desempenho
IALS –	International Adult Literacy Survey
IES –	Instituições de Ensino Superior
IFLA –	International Federation of Library Associations and Institutions
ILT –	Information Literacy Test
IPP –	Instituto Politécnico do Porto
ISST –	Information-Seeking Skills Test
JMU –	James Madison University
JQI –	Joint Quality Initiative Informal Group

LI –	Literacia da Informação
LRC –	Learning Resource Centre
MCES –	Ministério da Ciência e Ensino Superior
MCTES –	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MI –	Metodologia da Investigação
MMU –	Manchester Metropolitan University
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OTOC –	Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas
QNQ –	Quadro Nacional de Qualificações
RBE –	Rede de Bibliotecas Escolares
RH –	Recursos Humanos
RJIES –	Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior
RUBI –	Rede Universitária de Bibliotecas e Informação
SCONUL –	Society of College, National and University Libraries
SGQ –	Sistema de Gestão da Qualidade
SIADAP –	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
SIP –	Serviço de Inserção Profissional
SNQ –	Sistema Nacional de Qualificações
SPSS –	S tatistical P ackage for the S ocial S ciences
U.C. –	Unidade curricular
UTC –	Unidade Técnico-Científica
VLE –	Virtual Learning Environment
WAC –	Writing Across the Curriculum
WoK –	Web of Knowledge

INTRODUÇÃO

A escolha do tema Literacia da Informação (LI) no Ensino prende-se, de alguma forma, com a formação científica e experiência profissional da Doutoranda. Detentora de uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses –, com experiência profissional e profissionalizada no ensino secundário, lecionando Português e Francês, durante sete anos, a opção de ensinar sempre foi a sua prioridade.

A essa experiência inicial do seu percurso profissional, soma-se uma outra, a nível do ensino superior, totalizando vinte e dois anos, sempre como docente, de áreas diversas –Português, língua estrangeira (Francês), Comunicação e Ciência da Informação, em diferentes licenciaturas de uma escola superior politécnica. Ainda, no ensino superior, lecionou Português – língua estrangeira, para estudantes Erasmus do ensino superior politécnico.

Com efeito, a experiência docente, nos níveis de ensino secundário e superior, embora com públicos-alvo diversificados, seja a nível etário, seja a nível das áreas de estudo, esteve sempre relacionada com a Literacia da Informação, quanto mais não seja, na dimensão mais básica que o conceito acarreta –capacidade de ler, escrever (e também contar) mas que, na presente investigação, se defende ser mais complexo e abrangente do que uma ação alfabetizadora.

Para além desta experiência profissional, o exercício, durante nove anos, do cargo de Responsável da Biblioteca da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (em que a atividade profissional é exercida) contribuiu para interiorizar, numa ótica diferente, a importância da LI e do papel determinante que as instituições de ensino, seus serviços – essencialmente as Bibliotecas – e diferentes agentes educativos podem ter na formação para a LI.

Acresce a estes fatores, algum estudo e reflexão teórica, a nível individual e com os estudantes, sobre LI, visto ter sido um conteúdo temático numa unidade curricular da licenciatura de Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação, de que foi docente. Entretanto, o aprofundamento desta temática tão importante e atual ocorreu, de forma mais sistemática e sustentada, durante a frequência da componente curricular do Programa Doutoral de Informação e Comunicação em Plataformas Digitais das

Universidades de Aveiro e do Porto e motivou uma pesquisa que se pretende desenvolver ainda mais, por se reputar como muito fértil e útil.

Finalmente, esta investigação, centrada na Escola Superior Politécnica onde a atividade profissional é exercida, será, certamente, um excelente meio de reflexão e melhoria no âmbito do exercício profissional e um contributo para a instituição, podendo alargar-se, eventualmente, a outros contextos educativos semelhantes, a nível do ensino superior politécnico, no contexto posterior ao da implementação dos princípios da Declaração de Bolonha.

Portanto, o tema sobre a pesquisa terá surgido de circunstâncias várias, de ordem profissional, pessoal e de algum conhecimento científico sobre o mesmo.

Para além de razões de ordem mais pessoal, é inegável a importância e impacto que a LI tem atualmente, como tema compósito que é, abrangendo múltiplas áreas disciplinares e revelando-se como de muito interesse na atual Sociedade do Conhecimento, em que o *overload* ou excesso informacional predomina, e em que os indivíduos devem saber selecionar criticamente a informação de que necessitam.

Para ilustrar esta necessidade de lidar com a Informação de forma adequada, recorra-se, antes de mais, a uma possível definição atual de Literacia da Informação emanada do CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professional –, em que é dito que “*Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner*”¹.

A LI tem vindo a ser objeto de vários estudos internacionais e alvo de preocupação, por parte de alguns Governos, os quais estrategicamente investem na área educativa e tecnológica, entre outras, numa concentração de esforços sinérgica, no sentido de aumentar os níveis de literacia dos cidadãos e assim contribuir para o sucesso dos indivíduos e nações.

Aliás, a sua importância e impacto de ações correlacionadas são visíveis em organismos internacionais como a UNESCO, em importantes Associações de renome na área da Bibliotecas, como por exemplo a ALA (American Library Association), em conferências, relatórios e investigações internacionais e em *curricula* de importantes instituições de ensino, por esse mundo fora. Também em Portugal, o tema tem vindo a despertar interesse, sendo objeto de estudo em programas de pós-graduação e mestrados.

¹ Cf. <http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/default.htm>.

A comprovar o impacto que a Literacia Informacional tem vindo a ganhar crescentemente, cite-se a Declaração de Alexandria, de 2005, que se centra nas questões da LI e da aprendizagem ao longo da vida e na qual é declarado que a competência informacional e a aprendizagem ao longo da vida são os faróis da sociedade de informação e que são determinantes para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade dos indivíduos e nações (IFLA, 2005).

Ainda que se possam enquadrar certas iniciativas em prol da LI, na agenda política, tal facto não lhe retira o reconhecimento da sua importância, tal como demonstrado pelo Presidente Barack Obama que, em 2009, nos Estados Unidos da América, através de uma Declaração Presidencial, proclamou outubro o mês nacional dedicado à literacia de informação – National Information Literacy Awareness Month (WHITEHOUSE, 2009). E ainda, nesse mesmo ano, o Governador do Estado da Califórnia criou o ICT Digital Literacy Leadership Council (SCHWARZENEGGER, 2009).

A Literacia da Informação está, no século XXI, incontornavelmente ligada à Educação, a qual é um Direito proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e consagrado na Constituição da República Portuguesa. É neste quadro em que Literacia e Educação se relacionam fortemente que se insere o tema em estudo. Segundo a abordagem que se pretende fazer nesta investigação, ele inscreve-se nas áreas da Ciência da Informação e da Educação e consiste numa reflexão sobre o desenvolvimento de competências de Literacia da Informação no ensino superior politécnico, especificamente na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto.

O presente estudo tem como objetivos gerais indagar se a formação superior contribui (e de que formas) para o aumento dos níveis de Literacia da Informação, tendo como referência seja os objetivos gerais do ensino superior politécnico português, na conjuntura de Bolonha, seja competências patentes em Referenciais de literacia internacionais.

Os objetivos específicos são: proceder ao estudo de uma escola politécnica, integrando diversos cursos de licenciatura – a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto, com o intuito de analisar:

- a) a perspetiva dos estudantes sobre a Literacia da Informação;
- b) a perspetiva dos docentes sobre a Literacia da Informação;
- c) o modo de integração da formação para a Literacia da Informação na aprendizagem formal;

- d) as estratégias pedagógicas e a formação para a Literacia da Informação;
- e) a interação dos estudantes com a biblioteca e outros agentes educativos na formação para a Literacia da Informação e
- f) o comportamento dos estudantes de diferentes áreas científicas perante a resolução de problemas informacionais.

A estrutura da Tese consiste na presente Introdução, a que se seguem duas partes intituladas respetivamente “A Literacia da Informação: Enquadramento teórico” e “A Literacia da Informação numa Escola Superior Politécnica: a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão”, contendo a Parte I dois capítulos, a parte II três capítulos, e finalmente, a Conclusão.

A Parte I, consiste numa revisão da literatura sobre o conceito de LI, circunscrito à área científica da Ciência da Informação, sendo o primeiro ponto uma reflexão sobre o método científico adotado – o método quadripolar, que se julga ser o mais adequado para a investigação em curso. Aqui se fazem aproximações, sempre que oportuno, com a investigação empírica, cabendo a justificação, por exemplo, das técnicas de recolha de dados e a estruturação dos questionários e entrevistas ministrados.

Depois de uma reflexão sobre algumas definições e proliferação de designações para o termo “Literacia”, o que remete para uma abrangência grande do conceito, surge um terceiro ponto, no qual se circunscreve a LI à área científica da Ciência da Informação e, dentro desta, no comportamento informacional.

O quarto ponto da Parte I relaciona-se com a avaliação das competências de LI e aborda importantes estudos nacionais e internacionais realizados sobre a matéria. Finalmente, o último ponto desta parte elenca Referenciais de LI, organizados por importantes instituições internacionais da área da Ciência da Informação, traçando perfis de competências que os indivíduos da atual sociedade da Informação devem adquirir. Nesta parte, com base numa análise comparativa de alguns Referenciais ou Standards, procede-se a uma reflexão sobre algumas das competências mais importantes e recorrentes dos referidos Referenciais e que, por esse motivo, foram selecionadas para a construção dos questionários a aplicar a docentes e estudantes abrangidos pelo estudo empírico.

Na sequência desta parte, que faz a ponte com a área do Ensino, surge o capítulo dois, intitulado “A Literacia da Informação no contexto educativo”, o qual, através do estado da arte, refere a forma como a Educação perspetiva atualmente a LI, apelando,

inevitavelmente, para novas competências e novas formas de atuar dos agentes educativos. Precisamente, o primeiro ponto deste capítulo, no âmbito da aprendizagem formal, dá conta do destaque dado ao estudante como motor das suas aprendizagens e da triangulação necessária entre estudantes, docentes e bibliotecários, a nível da Formação para a Literacia, para além de outros agentes educativos que podem contribuir para o sucesso de ações que visam elevar o grau de LI dos estudantes.

No ponto seguinte, dá-se conta do papel impulsionador que as bibliotecas e bibliotecários podem e devem ter nessa também (nova?) missão de formação, tanto mais bem sucedida quanto maior seja a articulação com outros agentes educativos. Pelas suas dinâmicas, incluindo a formação dos utilizadores para lidarem com a realidade digital, elas poderão despoletar comportamentos de maior interatividade e aumento de competências de LI junto dos aprendentes.

O último ponto deste capítulo elenca vários exemplos, recolhidos da revisão da literatura, descrevendo estratégias pedagógicas motivadoras e bem sucedidas, no âmbito da FPLI, e que envolvem diversos intervenientes que conjugam esforços e rentabilizam recursos, atuando em sintonia, num recomendável trabalho colaborativo.

Quanto à parte II, na qual se trata do estudo empírico sobre a ESEIG, faz-se, no primeiro capítulo, um enquadramento do sistema do ensino superior, com destaque para o sub-sistema do ensino politécnico. De seguida, faz-se referência ao processo de Bolonha, às implicações que acarreta e às competências que se pressupõe sejam desenvolvidas nos estudantes, com especial destaque para os de 1º ciclo, visto ser este o segmento da população estudantil em estudo. Por fim, caracteriza-se a ESEIG, numa perspetiva diacrónica, assinalando-se o marco da implementação do processo de Bolonha e relatando a evolução desta instituição desde as suas origens, de acordo com o respetivo enquadramento legal.

No capítulo dois desta parte, faz-se, num primeiro momento, a caracterização da amostra que integra os estudantes de 1º ano e 3º ano das licenciaturas em estudo, os docentes de licenciatura, os Coordenadores das referidas licenciaturas ou Responsáveis pelas Coordenações das mesmas e a bibliotecária da instituição.

A análise dos vários pontos deste capítulo será baseada em fontes documentais e nas diferentes perspetivas dos agentes educativos envolvidos e versa sobre temas diversos mas todos eles inter-relacionados, de forma a constituírem uma visão o mais ampla possível da realidade em estudo. Desde o registo da verificação da ocorrência da FPLI, a nível formal, nomeadamente nos planos de estudo e fichas de unidade curricular, ao

reconhecimento da sua importância e à associação que é feita entre a referida formação e determinadas unidades curriculares, e os contextos em que ela ocorre, tudo é objeto de análise. De igual forma se analisa qual o grau de desenvolvimento das competências de LI e de que formas se realiza a avaliação das mesmas. Sobre as estratégias pedagógicas usadas (e não usadas) e sobre aquelas que estudantes e docentes consideram que mais contribuem para o desenvolvimento de competências de LI, também se reflete. Igualmente, se coloca em destaque a Metodologia da Investigação, cujo ensino formal tem uma relação com os níveis de LI daqueles estudantes que a frequentam. E porque a FPLI com impacto implica interações várias dos estudantes com outras entidades e serviços, destaca-se o comportamento dos estudantes com a biblioteca, a importância do seu papel formador, bem como de outros agentes educativos do exterior¹⁴¹ da comunidade educativa.

Igualmente, no capítulo dois ainda se descrevem os resultados de um teste de LI aplicado aos estudantes, servindo a avaliação e auto-avaliação, entre outros fatores, como indicadores de um determinado nível de competências, abaixo do mínimo desejável. Apesar de tal, como consequência do trabalho de FPLI levado a cabo, os docentes e responsáveis pelas coordenações de curso registam resultados positivos e, com base nas suas experiências, procedem a sugestões de melhoria.

Finalmente, o capítulo três incide sobre uma leitura crítica dos resultados colhidos, a partir dos instrumentos de recolha de dados, relacionando várias informações oriundas de diferentes pontos de vista e estabelecendo, sempre que oportuno, relações e aproximações com o aparato teórico inicialmente apresentado.

Por último, a conclusão, retomando os resultados do estudo empírico e reforçando as ideias-chave do tema da Literacia da Informação e da sua utilização na Educação, apresenta reflexões, recomendações ou propostas de mudanças, com vista a uma eventual alteração e melhoria de práticas instituídas, seja no contexto educativo da instituição objeto de análise, seja noutras com características idênticas.

Quanto aos anexos, incluem informação complementar ou mais detalhada relativamente a várias questões da presente investigação, dentre as quais, informação produzida (ou adaptada) pela investigadora, tal como os dois questionários aplicados a docentes e estudantes, os guiões das entrevistas ministradas aos elementos responsáveis pelas Coordenações de curso e à bibliotecária, bem como dados quantitativos e qualitativos recolhidos a partir dos instrumentos de recolha de dados.

Desses dados extraídos e tratados através do software SPSS e que deram origem à produção de um volume considerável de tabelas e quadros produzidos, para melhor e mais detalhada compreensão das várias questões em estudo, no âmbito da investigação, dadas as suas características comuns e a especificidade da informação quantitativa e qualitativa que eles encerram, optou-se por os incluir num só grupo identificado com a letra B e numerados sequencialmente.

PARTE I - A LITERACIA DA INFORMAÇÃO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO UM – A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

1. Uma investigação científica: o método quadripolar e posicionamento teórico

No âmbito do presente estudo sobre Literacia da Informação e da inevitável complexidade a que um processo de investigação científica está sujeito, adotou-se o método quadripolar, recuperado pelos autores Armando Malheiro da Silva e Fernanda Ribeiro de uma obra que veio a lume nos anos setenta e que se intitula *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*, da autoria de Paul de Bruyne, Jacques Herman e Marc de Schoutheete.

Segundo os autores portugueses, de acordo com o paradigma científico em que a Ciência da Informação se enquadra, este dispositivo metodológico apropria-se às Ciências Sociais e Humanas, no seio das quais a investigação qualitativa se tem desenvolvido, nomeadamente na área da Educação. Como aspeto positivo do método quadripolar, associado à investigação qualitativa e ultrapassando uma forçada cisão entre a vertente “quantitativa” e “qualitativa”, regista-se que ele proporciona uma desejável interdisciplinaridade, com a possibilidade de os quatro pólos – epistemológico, teórico, técnico e morfológico interagirem e interagirem de forma não linear e flexível (SILVA; RIBEIRO, 2002, 87).

O pólo epistemológico, definido como “instância superior imbricada no aparato teórico e institucional” (SILVA; RIBEIRO, 2002, 87) será um pólo de vigilância crítica da investigação, na qual o sujeito que investiga numa dada área científica terá de lidar com questões objetivas e subjetivas.

Neste estudo, já que a sua autora está implicada no mesmo, devido à experiência docente no contexto em estudo, existe a consciência de que a escolha do tema –a LI no ensino superior –poderá condicionar, subjetivamente, a abordagem do mesmo, sendo, portanto, imposta, uma necessária e redobrada objetividade.

De facto, apesar da existência de fatores de tipo subjetivo, o pólo epistemológico do modelo quadripolar pressupõe a observância dos critérios da objetividade, fidelidade e validade, típicas de qualquer investigação de tipo científico, exigindo a requerida cientificidade que a deve caracterizar.

Sendo assumido que na comunidade científica, o investigador é condicionado por determinados referentes ideológicos, culturais, por crenças e valores, e vestindo, agora, o papel de investigador, deseja-se clarificar, antes de mais, o posicionamento teórico que preside a esta investigação.

Assim, contextualizando o objeto científico e circunscrevendo a problemática da investigação, a LI, às áreas científicas da Ciência da Informação e da Educação, partilha-se o pressuposto de que, na sequência de uma mutação epistemológica de que a Ciência da Informação foi alvo, esta se inscreve num novo paradigma designado como pós-custodial e científico que coloca o acento tónico na Informação. Assim, é rejeitando o paradigma que o antecedeu, o denominado técnico e custodial, que valorizava o documento (SILVA; RIBEIRO, 2002, 85) e perfilhando o atual, que valoriza a Informação, que a presente investigação sobre LI se enquadrará.

Quanto ao pólo teórico, aquele em que se revela a racionalidade do investigador, enquanto sujeito do conhecimento que interage com o objeto de estudo, ele pressupõe que seja feita uma análise sobre as teorias existentes, que sejam descritos conceitos operatórios e formuladas hipóteses sobre o tema em estudo, para ulterior verificação ou recusa (SILVA; RIBEIRO, 2002, 87).

Aqui caberá a sistematização do conhecimento sobre o tema selecionado – a LI – e sua relação com a Educação e o processo de aprendizagem formal, especificamente a nível do ensino superior. E sendo o conhecimento científico construído a partir de Referenciais teóricos que sistematizam e explicam os fenómenos, já foi com base num aparato teórico, explorado progressivamente com vista à constituição do estado da arte, que surgiu a problematização do tema, formulada na seguinte pergunta de pesquisa ou de partida: “Que competências e estratégias são desenvolvidas junto dos estudantes das licenciaturas da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto

Politécnico do Porto, no âmbito da formação para a Literacia da Informação no seu percurso académico?”.

A partir da definição de “assunto-tema-problema”, no âmbito da investigação científica, como “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (MARTINS; TEÓPHILO, 2007, 7) julga-se que esta matéria carece de investigação aprofundada, a qual gerará certamente discussão, tanto mais que, no caso em concreto, a pergunta de pesquisa se relaciona com algo que a transcende e que tem a ver com os objetivos gerais da investigação já referidos: indagar se a formação superior contribui (e de que formas) para o aumento dos níveis de Literacia da Informação.

Clarificando, a presente pesquisa desenvolver-se-á, tendo por referência ou norte os objetivos que regem o ensino superior politécnico português e competências várias de LI enumeradas em vários Referenciais internacionais, os correntemente designados “Standards of Information Literacy”. Portanto, a atual contextualização do ensino superior politécnico, a par da análise dos referidos Referenciais de LI, está subjacente ao estudo empírico, o que determina uma investigação complexa e uma discussão que poderá frutificar em Mudança e evolução de abordagens.

Globalmente, os objetivos específicos, também já referidos, centram-se numa análise de uma instituição superior de ensino politécnico, rica, a nível da oferta formativa, visando identificar o modo como diferentes intervenientes da comunidade educativa (aos quais se confere um destaque privilegiado, por serem elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem) encaram a questão da LI e o modo como ela se integra na aprendizagem formal. Do elenco destes objetivos consta ainda a comparação da postura ou comportamento de estudantes de diferentes áreas científicas perante a resolução de problemas informacionais.

É ainda no pólo teórico que se integra a hipótese da investigação, definida, na sua aceção atual, como “uma proposição com sentido de conjectura, de suposição, de antecipação de resposta para um problema, que pode ser aceita [sic] ou rejeitada pelos resultados da pesquisa.” (MARTINS; TEÓPHILO, 2007, 30).

No caso em estudo, tanto a **1ª hipótese** formulada – **A formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de literacia da informação** –, como a **2ª hipótese** – **O ensino de matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação** – parecem integrar-se numa das diferentes possibilidades propostas pelos autores, isto é, cada uma delas funcionará como

uma “conjectura ou suposição que enuncia um possível relacionamento entre duas ou mais variáveis” (MARTINS; TEÓPHILO, 2007, 31).

Explicitando, assume-se uma relação entre a formação (geral) recebida pelos estudantes ao longo da licenciatura e a obtenção de um melhor nível de competências de LI, bem como uma relação entre a formação em Metodologia da Investigação e uma melhoria, a nível das referidas competências.

Estas duas hipóteses baseiam-se numa revisão da literatura sobre o tema, da qual se destacam as ideias sustentadas por Patrícia Ávila (2008) em relação ao fator escolarização ou aprendizagem formal que, segundo a autora e outros estudiosos, quanto maior, melhores índices de Literacia determina nos indivíduos, para além das aprendizagens informais ou não formais a que eles possam estar sujeitos.

Outra conclusão apontada num estudo de José António Brandão de Carvalho (2008) realizado com estudantes de ensino superior portugueses, defendendo a necessidade de formação formal, nomeadamente com a integração de cursos de introdução à escrita académica, para melhorar competências de Literacia dos estudantes universitários, a nível escrito, sustenta a segunda hipótese que aponta para melhor desempenho, por parte de estudantes expostos ao ensino formal de competências de LI.

É também na linha de que a formação formal no âmbito da Literacia da Informação melhora as competências dos estudantes que se situam Lynn Cameron, Steven L. Wise e Susan M. Lottridge (2007). Esta tese é comprovada através dos resultados de aplicação de um teste de Literacia a estudantes do 1º e 2º ano do ensino superior, revelando os do 2º ano, sujeitos a cursos de formação para a Literacia, melhores resultados que os do 1º ano que não tinham recebido a referida formação.

Ora, no caso em estudo, e adaptando aos exemplos supracitados, assume-se que certas unidades curriculares, matérias ou conteúdos programáticos relacionados com Metodologia da Investigação nas licenciaturas da ESEIG possam, na vertente da aprendizagem formal, ter uma relação com o aumento de competências de LI.

Finalmente, são vários os autores que descrevem experiências pedagógicas de sucesso em que a formação para a LI é feita através de um processo de ensino-aprendizagem formal, centrado no estudante e articulado com diferentes agentes educativos.

Quanto ao contexto teórico da investigação, que Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin distinguem, a dois níveis, o da descoberta – (formulação de hipóteses e teorias) e o da prova (verificação de hipóteses ou teorias) – o presente estudo parece

melhor enquadrar-se no contexto da prova, visto que a investigação em causa terá como objetivo a verificação de uma certa teoria. Por oposição, o contexto da descoberta já implica “a formulação de teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 95).

Ora, embora haja, de facto, desde o início da pesquisa, hipóteses formuladas pelo sujeito investigador, pode-se considerar que elas são construídas a partir duma teoria pré-existente à investigação, pois baseiam-se no aparato teórico decorrente do estado da arte, pretendendo-se que sejam verificadas no decurso da investigação. Ou seja, elas não são formuladas nem no decurso nem no final da investigação, tal como no caso do contexto da descoberta. De igual modo, também não será objetivo desta investigação a construção de nenhuma teoria, tal como o estudo de caso pressupõe, mas antes a verificação de uma ou mais teorias sobre o tema, como já acima explicitado.

Sobre a problemática da metodologia qualitativa, os autores de *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* revelam a tendência generalizada de alguns investigadores a associarem ao contexto da descoberta no âmbito do início de uma investigação. Referem que não há rejeição do contexto da prova mas que ela só é praticada posteriormente à recolha de dados e apontam Popper como um exemplo de quem defende que a atividade científica é valorizada no contexto da prova e da lógica hipotético-dedutiva (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 95-96).

Os referidos estudiosos indicam como exemplo desta dicotomia quantitativo vs qualitativo, um autor como Van der Maren que associa as metodologias qualitativas ao contexto da descoberta e ao processo “indutivo exploratório”, enquanto coloca o processo hipotético-dedutivo e experimental no contexto da prova ou verificação, na vertente quantitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 96-97).

Partilha-se aqui, totalmente, de uma visão menos dicotómica do tipo de abordagem de observação referida por Lessard-Hébert e co-autores que reportam o posicionamento de Evertson e Green. Estas autoras que não vêem uma oposição frontal entre investigação qualitativa e quantitativa, “referem a observação do objecto científico em termos de abordagens situadas ao longo de um *continuum* que vai desde as abordagens «exclusives» ou fechadas ao contexto do objeto, a abordagens «inclusives» ou abertas a esse mesmo contexto” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 105).

Assim, segundo um esquema de uma linha reta, representado pelos autores para expressar a teoria de Evertson e Green, as abordagens relacionadas com o contexto do

objeto estariam associadas, no extremo esquerdo, ao contexto da prova e teriam a ver com a simplificação da observação, já que se pré-determina o que se pretende observar, com o objetivo de facilitar a referida observação. À medida que se progride na linha para o outro extremo, teríamos a inclusão de todos os aspetos do contexto, estando, portanto, o extremo direito situado no contexto da descoberta.

Tal como será explicitado no pólo técnico, a investigação que se pretende levar a cabo recorrerá à observação de fenómenos ou comportamentos pré-determinados, embora, não se feche ao plano da descoberta, quando a recolha de informações suscitar o interesse por aspetos não contemplados *a priori*.

Nas palavras de Lessard-Hébert e co-autores, o pólo técnico “corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe ou obtém dados sobre o mundo real, assumindo que este é suscetível de ser observado pelos sentidos” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 141). Para tal, deve escolher um modo de pesquisa, técnicas de recolha de dados e instrumentos de registo de dados.

Quanto à observação, referem os autores, remetendo para os estudos de Evertson e Green, que ela passa por um processo seletivo, visto que é impossível proceder à observação de toda a realidade e associam “unidades” a determinados aspetos dessa mesma realidade. Chamam ainda a atenção para o facto de a observação não ser neutra porque implica, seja a mediação do investigador como “primeiro instrumento de observação”, seja a mediação dos instrumentos e ferramentas usados na recolha e registo dos dados (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 142), situação subjetiva e idiossincrática de que há consciência, enquanto investigador, como referido anteriormente.

Os sistemas de observação referidos por Lessard-Hébert são propostos por Evertson e Green e relacionam-se mais uma vez, com a teoria já referida do “*continuum*”, em que as abordagens “fechadas” ao contexto (ou “*exclusives*”) se relacionam com os sistemas mais fechados, enquanto as abordagens “abertas” ao contexto (ou “*inclusives*”) se associam aos sistemas mais abertos. Assim, no esquema da tipologia dos sistemas dos registo dos dados e observação, no extremo esquerdo situam-se os sistemas categoriais e no extremo direito os sistemas tecnológicos. A seguir aos categoriais, situam-se os descritivos e narrativos.

A presente investigação, que visa um estudo sobre um determinado tema, a LI, recorrendo a fontes de informação diversa –elementos da comunidade educativa, tais como estudantes, docentes e bibliotecário, bem como fontes documentais das quais se

selecionarão determinados tipos de informação previamente selecionadas sobre o tema, já que há categorias ou unidades de observação pré-definidas, situa-se predominantemente no sistema categorial, embora também seja usado o sistema tecnológico (registo sonoro das entrevistas).

Quanto aos modos de investigação recuperados por Lessard-Hébert e co-autores do modelo de De Bruyne (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 168), também na lógica de um *continuum*, eles situam-se numa linha reta cujos extremos são, no lado esquerdo o real/aberto/ não controlado onde se posiciona o estudo de casos, por oposição ao artificial/fechado/controlado onde se posiciona a simulação (modelo). A seguir ao estudo de casos, refere-se a comparação (amostra) e a experimentação (terreno/laboratório).

Sentindo a dificuldade de rotular uma investigação como a que se pretende desenvolver, que concilia justamente abordagens que partem de categorias de observação pré-definidas mas também se abre a dados pertinentes do real, porventura não contemplados *a priori*, se fosse imposto situar a investigação, a opção porventura mais adequada seria aproximá-la da classe da “experimentação no terreno” de algo que terá sido estudado e devidamente suportado no aparato teórico. Assim, partindo de um problema geral – a relação entre a Literacia da Informação e a formação superior – a investigação centra-se numa determinada instituição do ensino superior politécnico, a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, que será o terreno de estudo, e pretende-se verificar se a formação em geral e uma formação mais específica direcionada para a LI interferem nas competências de LI dos estudantes.

Já no âmbito da operacionalização da investigação empírica, recorre-se a diferentes técnicas de recolha de dados ou instrumentos de observação, que se integram no pólo técnico, descrito por Armando Malheiro da Silva e Fernanda Ribeiro como aquele em que “o investigador toma contacto, por via instrumental, com a realidade objetivada (...) [nele, pólo teórico] se joga a capacidade probatória (verificação ou refutação do "contexto teórico") do dispositivo metodológico” (SILVA; RIBEIRO, 2002, 88).

Sobre as referidas técnicas de recolha de dados, recorrer-se-á predominantemente à obra de Quivy e Campenhoudt (2008). Estes autores assinalam a recolha de dados pré-existent, contemplando fontes diversas, como o material livro e não livro, proveniente de entidades e instituições públicas ou privadas e incluindo duas variantes –a recolha de dados estatísticos e documentos de forma textual –técnica que se afigura adequada a esta investigação.

A recolha de dados pré-existentes, bastante usada em Ciências Sociais, sobretudo na fase exploratória da investigação, tal como no início do estudo empírico sobre a ESEIG, tem incidência na vertente da análise textual.

Pretende-se fazer a recolha da informação, a partir da análise dos planos curriculares dos cursos da ESEIG, com o objetivo de fazer um levantamento de unidades curriculares que, pela sua designação e de acordo com as considerações prévias apresentadas sobre o conceito de LI, se relacionem, direta ou indiretamente, com ela e com questões do âmbito da Metodologia da Investigação. Para além desse procedimento, analisam-se as fichas ECTS das unidades curriculares dos cursos para verificar a presença explícita da LI e com mais detalhe, os programas das unidades curriculares mais visivelmente ligadas à Metodologia da Investigação. Ainda, com vista a uma fundamentada caracterização da ESEIG e do contexto evolutivo do ensino superior no quadro de Bolonha, lança-se mão da legislação existente e considerada pertinente para o efeito.

No âmbito dos documentos em forma textual acima referidos e objeto de análise, são preenchidos os requisitos da autenticidade, visto que são validados pelas respetivas instâncias legais; cumpre-se o requisito da exatidão das informações, visto serem documentos oficiais que pressupõem grande rigor, e finalmente, o terceiro requisito é cumprido pois o seu âmbito corresponde ao campo da investigação.

A recolha documental de dados é viável, já que existe documentação legal publicada em Diário da República sobre os planos de curso em vigor e já que é suposto tanto estes como as fichas ECTS das unidades curriculares estarem disponíveis online, no site institucional. Para além destas fontes de informação, outras relacionadas com a Escola, tais como Despachos institucionais, também são de fácil acesso no repositório da ESEIG.

É usual esta técnica de recolha de dados ser complementada por outras, como por exemplo a entrevista, servindo a documentação recolhida como suporte ao estudo. Ora, no caso da presente investigação, o método da entrevista é também utilizado para confirmar dados e/ou recolher outros não constantes da análise textual dos documentos previamente pesquisados.

Recorrendo-se à entrevista a Coordenadores de curso ou elementos das Comissões Extraordinárias de Supervisão, Acompanhamento e Desenvolvimento das Atividades das Licenciaturas (CESADAL), docentes mais qualificados na categoria profissional, geralmente mais experientes e, em muitos casos, autores dos planos curriculares em vigor, por via da adequação das licenciaturas a Bolonha, no ano de 2006, pretende-se complementar um quadro de informações sobre a formação formal para a LI

que, porventura, não seja visível à primeira vista, nos planos curriculares e fichas ECTS, mas que possa existir nos cursos, através de outras dinâmicas não explícitas.

Com efeito, os docentes responsáveis pelas Coordenações de cursos, por conhecerem bem, e a vários níveis, os cursos que dirigem, os colegas professores e os estudantes, podem dar informações fundamentais sobre determinados aspetos do ensino-aprendizagem que contribuem para a formação da LI, referindo as competências mais importantes e que, eventualmente, não estejam explícitas nem nos planos de curso nem nas fichas ECTS das unidades curriculares. Poderão, inclusive, avaliar se há diferenças, nos estudantes, a nível de competências de LI, à entrada e à saída das licenciaturas.

Igualmente uma entrevista semi-diretiva ministrada à bibliotecária da instituição serve para confirmar, de forma mais aprofundada e rigorosa, a perceção prévia sobre a biblioteca em relação à formação para a LI, fornecida por este Serviço e articulada pela bibliotecária junto de docentes e estudantes, sendo assim possível registar outros dados desconhecidos que possam trazer mais informação sobre o tema.

Em ambos os casos (Coordenadores de curso e bibliotecária), opta-se pela entrevista semi-diretiva ou semi-dirigida, a qual se caracteriza pelo contacto direto entre o investigador e seus interlocutores e pelo modo pouco diretivo que aquele deve ter em relação aos inquiridos, o que se entende ser, no caso concreto da ESEIG, a via mais adequada.

Neste tipo de entrevista, estruturada em torno das hipóteses de trabalho, o seu conteúdo deve ser alvo de uma análise de conteúdo que teste as referidas hipóteses. Esta forma de recolha de dados, por ser flexível e pouco diretiva, é respeitadora dos entrevistados, a nível dos seus quadros de referência e de cultura, pelo que é adequada a sua adoção em relação ao estudo empírico em causa.

Dentre vários assuntos a abordar na entrevista aplicada aos a Coordenadores de curso ou elementos da Comissão Extraordinária de Supervisão, Acompanhamento e Desenvolvimento das Atividades da Licenciatura, destacam-se, entre outras, questões relacionadas com a presença de formação para a LI na aprendizagem formal, a avaliação de competências de LI, os contextos de formação, as estratégias pedagógicas, a interação com os estudantes através das TIC, os resultados da formação para a LI, conforme Anexo E.

Quanto à entrevista à bibliotecária da ESEIG, são formuladas questões sobre a função formadora da Biblioteca, contemplando a Planificação do Programa de LI, a estrutura das ações de formação implementadas e a avaliação das mesmas. Sobre o perfil dos estudantes, enquanto utilizadores da biblioteca, também são colocadas questões, nomeadamente sobre o acesso aos recursos online ou em papel, sobre a facilidade de

acesso aos recursos online, especificamente à b-on e ainda sobre os objetivos da utilização da biblioteca pelos estudantes. Finalmente, ainda se questiona a bibliotecária sobre os obstáculos institucionais, para a implementação de programas de literacia da informação bem sucedidos, e se pedem propostas para melhorar a formação para a LI na ESEIG, conforme se pode verificar no guião da entrevista, patente no Anexo F.

As entrevistas aos responsáveis pelas Coordenações das licenciaturas em estudo, realizadas num período de um mês, entre 10 de fevereiro e 9 de março de 2010, tiveram durações variáveis, tendo sido a duração média das mesmas de cerca de uma hora. O caso de menor duração ocorreu com a Responsável da Coordenação do curso de Engenharia Mecânica (cerca de 30 minutos) e o de maior duração ocorreu com a responsável da Coordenação de Recursos Humanos (cerca de duas horas).

A entrevista à bibliotecária foi também realizada no período já indicado e durou 1,15h.

Em todos os casos, de acordo com autorização prévia dos entrevistados, foi efetuado o respetivo registo sonoro, com vista a facilitar a posterior transcrição e tratamento dos dados.

No início das entrevistas, após os habituais agradecimentos e nova explicação do objetivo das mesmas, foi lida a definição de LI, na perspetiva da investigação, sendo essa definição uma adaptação da emanada pelo CILIP e a mesma que foi incluída nos questionários:

“Literacia da Informação é a capacidade de os indivíduos reconhecerem uma necessidade informacional, de pesquisarem a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, impressas e eletrónicas (usando as Tecnologias da Informação e Comunicação), de saberem avaliar essa informação e de a usarem criticamente. É ainda a capacidade de comunicarem a informação de forma ética, isto é, compreendendo e respeitando as questões dos direitos de autor e da propriedade intelectual.”²

Acerca dos inquéritos por questionário, pode ler-se, na revisão da literatura, que revestidos de carácter sociológico, consistem na aplicação de uma série de questões a uma população de inquiridos, as quais versam a sua caracterização socioprofissional, sendo algumas delas relacionadas com as suas opiniões, expectativas ou grau de conhecimento

² Adaptado da definição de LI do Chartered Institute of Library and Information Professional – CILIP

sobre um determinado assunto. Este método, tal como as entrevistas, também visa a verificação das hipóteses construídas, o que se aplica na presente investigação.

Deste modo, os objetivos que justificam a adequação do questionário, na situação em apreço, prendem-se com os factos de se pretender conhecer uma determinada população que é extensa e diversa, neste caso, parte da comunidade educativa, caracterizando-a e compreendendo as suas perspetivas, opiniões e valores sobre determinada realidade, concretamente sobre a LI, competências, formação e modos como ela é veiculada, formal (e também informalmente), ao longo do trajeto académico dos estudantes. No caso destes últimos, pretende-se avaliar também conhecimentos relativos ao tema para comparar os que iniciam e terminam o ciclo de estudos ou para comparar os resultados dos que têm e dos que não têm contacto com unidades curriculares ou matérias relativas a Metodologia da Investigação.

Pesados os prós e contras entre duas possibilidades viáveis— a elaboração de inquéritos po questionário em suporte de papel ou eletrónico —ponderou-se como mais vantajoso escolher a segunda opção, pela maior abrangência da população a inquirir, pela maior facilidade de tratamento dos dados e pelo menor custo financeiro envolvido.

Assim, o questionário online, gerado através do software QuestionPro³, de administração e preenchimento diretos pelos inquiridos (neste caso, os docentes e estudantes), permite gerar um convite de mail a endereçar aos respondentes e no qual é possível integrar o link para acesso e resposta imediata ao questionário, estando prevista a possibilidade de envio posterior de novo convite/lembrete para os destinatários em falta. A licença ao abrigo da qual a utilização do software é feita —QuestionPro University Sponsorship —resulta de um acordo/protocolo institucional.

Quanto aos seus conteúdos, figuram algumas questões comuns, para que a perspetiva de docentes e discentes possa ser comparada, sendo de referir que, após o primeiro ponto de ambos os questionários, relativo à caracterização pessoal dos inquiridos, surge, como já referido, uma definição de Literacia da Informação, como forma de introdução e clarificação do conceito no âmbito da investigação.

Com vista à melhoria global deste instrumento de recolha de dados e antes da aplicação definitiva dos dois questionários, procedeu-se à aplicação de um pré-teste. No grupo dos docentes, incluiu-se um docente de cada licenciatura e o Presidente da instituição, também ele ex-docente, enquanto no grupo de estudantes integrou-se um

³ Cf. <http://www.questionpro.com/>

estudante de cada licenciatura, com exceção de dois casos que aceitaram o convite mas que não responderam no prazo estipulado. Os contributos dados por estes colaboradores da investigação, uns acerca de questões de conteúdo e outros de natureza formal e técnica (devido às características do software) foram integrados na versão final dos questionários, não tendo sido inquiridos, de novo, os referidos estudantes e docentes envolvidos nesta fase experimental.

O questionário a aplicar aos docentes das licenciaturas da ESEIG é feito de raiz, tendo como base a revisão da literatura sobre o tema e a informação constante dos depoimentos recolhidos nas entrevistas dos Coordenadores ou docentes responsáveis pelas Coordenações dos cursos. É constituído por seis partes designadas como: *i)* Caracterização pessoal e profissional; *ii)* Formação para a Literacia da Informação; *iii)* Competências de Literacia da Informação; *iv)* Estratégias pedagógicas; *v)* Interação com a biblioteca e outros agentes educativos; *vi)* Efeitos da Formação para a Literacia da Informação, tal como se pode verificar no Anexo C.

É objetivo deste questionário inquirir os professores da ESEIG sobre o modo como perspetivam a LI, a sua importância e a existência de formação para a Literacia no(s) curso(s) em que lecionam, se existem estratégias implícitas de formação para a LI nos *curricula* e nas unidades curriculares que lecionam, assim como as principais competências de Literacia e o modo como as desenvolvem, do ponto de vista pedagógico, junto dos estudantes. Também se pretende inquirir esta população acerca da sua avaliação sobre a evolução dos estudantes no seu trajeto formativo e sobre o contributo de matérias relacionados com Metodologia da Investigação para o aumento de competências de LI.

O questionário dos docentes, como referido, preenchido online, a partir do convite de email, e contendo o link para o questionário, foi ministrado durante o período de dois meses, de 30-5-2010 a 30-7-2010 e teve, entretanto, um reenvio de convite para os que não responderem no prazo solicitado, procedimento que, aliás, também se adotou para os estudantes que não responderam ao primeiro convite de resposta.

Relativamente ao questionário ministrado aos estudantes é uma adaptação de um produzido e aplicado num estudo de referência de LI, aplicado a estudantes do ensino superior português no âmbito do Projeto eLit.pt⁴ (SILVA; MARCIAL; MARTINS, 2007)

⁴ SILVA; MARCIAL; MARTINS, 2007. Trata-se de um Projeto de investigação do Centro de Estudos em Tecnologias e Ciências da Comunicação (CETAC.Media) intitulado *A Literacia Informacional no espaço europeu do ensino superior: estudo da situação das competências da informação em Portugal (eLit)*, integra sete investigadores do CETAC, tendo sido apresentado à FCT em 2006, com início em Junho de 2007 e com conclusão prevista para dezembro de 2009 (ver: <http://web.letas.up.pt/eLit/>).

cujo coordenador científico, o Professor Doutor Armando Malheiro da Silva, gentilmente o cedeu, para a respetiva adaptação à presente investigação. Nessa adaptação, foram integradas questões específicas deste estudo levado a cabo na ESEIG, nomeadamente no que diz respeito aos Standards ou Referenciais de LI, recuperados a partir da revisão da literatura efetuada. Da parte final do mesmo, constam algumas questões relativas à componente de avaliação de competências de LI, uma espécie de teste, que permite comparar os resultados entre diferentes estudantes do mesmo ano (com e sem formação para a LI) e os estudantes de 1º e 3º ano.

A sua estrutura integra cinco partes intituladas: *i)* Contexto pessoal; *ii)* Contexto escolar; *iii)* Interação com a Biblioteca e outros agentes educativos; *iv)* Utilização da internet e *v)* Recuperação e uso da Informação, integrando este último ponto um conjunto de questões de âmbito diferente, ou um teste que visa testar o grau de LI dos estudantes, tal como constando do Anexo D.

Acerca deste questionário houve que ter em especial atenção o momento mais oportuno e “rentável” da sua aplicação. É que sendo a amostra de estudantes composta por aqueles que frequentam o 1º e 3º ano em 2010, para que fosse testada a hipótese de que a formação recebida na licenciatura melhora as competências de LI, a aplicação do questionário aos estudantes do 1º ano, deveria ocorrer o mais cedo possível, no ano letivo. Assim, se excluiria a manifestação de possíveis efeitos de alguma formação que pudesse alterar conhecimentos/ competências sobre Literacia da Informação, nas respostas dadas pelos respondentes. Quanto aos estudantes do 3º ano, também foi intenção deliberada aplicar-lhes os inquéritos o mais tarde possível, no ano letivo, para que pudessem ser refletidos possíveis efeitos da formação, na (quase) totalidade da duração do curso.

Tendo em mente a concretização desta estratégia, as datas da aplicação dos questionários ministrados aos estudantes de 3º ano correspondem ao período compreendido entre 31-5-2010 a 31-7-2010 e relativamente aos estudantes de 1º ano, entre 27-10-2010 e 3-12-2010.

Para garantir um maior índice de respostas, entendeu-se como mais eficaz a aplicação dos questionários em contexto de aula, em salas de informática, o que pressupôs um contacto prévio e pedido de colaboração aos docentes das turmas do 1º e 3º anos a inquirir, nas datas selecionadas para o efeito. No momento da resposta ao questionário, a investigadora esteve presente nas referidas salas de informática, com os respondentes e fez uma breve explicação comum a todos os grupos de inquiridos.

A opção por este procedimento de preenchimento online mas em contexto de aula deve-se à convicção de que, em condições letivas normais, e não se registando índice anormal de absentismo, esta solução garantiria uma maior taxa de colaboração do que o mero convite de preenchimento de inquérito via mail. Além disso, os estudantes ausentes poderiam sempre preencher o questionário posteriormente.

Tendo-se a convicção de que o ideal seria aplicar o mesmo questionário aos mesmos estudantes à entrada e saída da licenciatura, isto é, longitudinalmente, (no 1º e 3º ano), funcionando como um pré-teste e pós-teste, infelizmente, por motivos de limitação de tempo concedido para a realização desta investigação, tal não se tornou viável. No entanto, embora os dois grupos a comparar (1º e 3º ano) sejam constituídos por indivíduos diferentes, tal facto não invalida a possibilidade de avaliar se haverá ou não efeitos a nível da formação para a LI, por via da aprendizagem formal, tomando como comparação os grupos dos que iniciam e dos que terminam a licenciatura. É que apesar de os inquiridos não serem os mesmos, neste processo de ensino-aprendizagem, existem variáveis que não mudam, tais como o contexto e os planos dos cursos ou que mudam pouco, tal como os programas das unidades curriculares ou os docentes.

No que respeita à componente da avaliação de LI propriamente dita, ou ao teste para aferir o grau de conhecimento dos estudantes sobre a LI, como referido anteriormente, é um procedimento idêntico ao que Lynn Cameron, Steven L. Wise e Susan M. Lottridge (2007) da JMU (James Madison University) adotaram, ao produzirem e aplicarem o ILT (Information Literacy Test).

A perceção da utilidade de obter informações detalhadas sobre esse instrumento de avaliação do qual só havia um conhecimento indireto, através da leitura do artigo citado e da consulta do site da JMU, suscitou a vontade de o adquirir. Dos vários contactos efetuados, junto desta equipa de investigação para obter o referido teste, o Departamento de Avaliação da referida Universidade – Madison Assessment LLC – informou que o acesso só seria possível mediante aquisição de licenças para computadores para aplicação do teste e respetiva avaliação, junto de grande número de estudantes.

Perante a apresentação de justificação do interesse em conhecer este instrumento de avaliação, enquanto investigadora sobre a matéria, foi possível obter um exemplar do mesmo, porém, questões relacionadas com direitos de autor e impossibilidade de proceder a modificações ou adaptações, bem como restrições financeiras para a respetiva aquisição

inviabilizaram a aplicação do mesmo aos estudantes portugueses da ESEIG seleccionados para o efeito.

Quanto ao seu conteúdo, contendo questões baseadas nos Referenciais *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, concluiu-se que, no caso português, mesmo os estudantes com formação em Metodologia da Investigação ou outro tipo de Formação para a Literacia, não estariam na posse de conhecimentos que recobrissem, na totalidade, os referidos Standards, pelo que a aplicação do teste em causa não seria a mais adequada.

Em síntese, em relação aos conteúdos integrados nas entrevistas e questionários aplicados na ESEIG, no âmbito da investigação, trabalhou-se a partir do conhecimento prévio e estudo fundamentado da realidade em análise, sendo de destacar que, embora com estruturas e questões distintas, se optou por, deliberadamente, incluir algumas questões comuns a todos eles. Este propósito foi deliberado para que se pudessem gerar diferentes perspetivas sobre os mesmos temas, abordagem entendida como interessante, a nível da expressão plural e democrática acerca da LI, provinda de diferentes elementos nucleares, no âmbito da Formação para a LI e que, pela sua desejável interação triádica aqui se destacam mais uma vez: os estudantes, docentes (incluindo-se os Coordenadores de curso, também eles docentes) e a bibliotecária.

Finalmente, na última etapa do ciclo do método quadripolar, eis o pólo morfológico, no qual se organizam, apresentam e analisam os dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha de dados. Para Lessard-Hébert, de acordo com De Bruyne, “este pólo opera, em primeiro lugar ao nível da exposição do objecto de conhecimento, de uma forma superficial pelo estilo através do qual o investigador exprime os resultados mas, fundamentalmente, pela construção de modelos” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 22). Relacionam, os autores, este pólo com a designada “causação”, em que há uma ligação aos problemas “do atomismo ou do holismo, da explicação ou da compreensão.” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, 22).

Subjacentes à organização e apresentação dos dados, as duas técnicas de análise dos mesmos na presente investigação serão a análise de conteúdo e a análise estatística dos dados.

A análise de conteúdo, incidindo sobre tipologias textuais variadas, nos quais estão incluídos documentos oficiais, como é o caso dos planos de curso e programas de diferentes unidades curriculares – fichas ECTS –, permite fazer um levantamento da

ocorrência de termos/conteúdos programáticos relacionados com o ensino formal da LI e com Metodologia da Investigação, situação que permitirá construir um conhecimento inicial sobre a matéria em análise.

Esta técnica de análise de dados também é igualmente adequada aos relatórios das entrevistas semi-diretivas a realizar aos responsáveis pelas Coordenações das licenciaturas da ESEIG e à bibliotecária, revelando-se fontes de informação complementares e fundamentais à perceção global de uma abordagem do processo de formação da LI e permitindo tratar de forma rigorosa, metódica e profunda um manancial de informações ricas e complexas.

Aplica-se também esta técnica de tratamento de dados às respostas abertas dos inquéritos por questionário, para analisar as ideologias dos inquiridos e os sistemas de valores face à LI, os meios adotados no âmbito da formação para a mesma e outras questões relacionadas.

Tendo a investigação também um vertente quantitativa, a análise estatística dos dados é o outro método adotado de análise das informações. No caso em estudo, os dados alvo de análise foram deliberadamente recolhidos para responder às necessidades específicas da investigação subordinada ao tema da LI no ensino superior politécnico, especificamente na ESEIG, a partir da construção de questionários, tratando-se, portanto, de um tratamento de inquérito, método adequado a uma investigação em que se pretende correlacionar dados suscetíveis de serem expressos por variáveis quantitativas. Aliás, a análise estatística é usada exatamente para os casos em que foi aplicado um inquérito por questionário, recorrendo-se, para o efeito, ao software muito utilizado em Ciências Sociais, o SPSS –Statistical Package for the Social Sciences –versão PASW Statistics 18.0.

Neste pólo morfológico, em que se apresentam e interpretam os resultados do estudo empírico, cabem certamente comparações com resultados de estudos similares, retomando-se as hipóteses inicialmente formuladas e verificando-se se os resultados obtidos permitem confirmar ou refutar as referidas hipóteses.

Apesar de ter sido recolhida toda a informação patente nos instrumentos de recolha de dados, tendo ocorrido a transcrição integral de todas as entrevistas e tendo sido criados tabelas e quadros dos dados quantitativos recolhidos a partir de todas as questões dos questionários, o volume extenso das informações condicionou a não apresentação de algumas informações, sobretudo das entrevistas dos Coordenadores de curso. Assim, houve lugar a uma seleção, efetuada pela investigadora, tendo como critério reter a informação mais importante e cujos dados se apresentam no Anexo B (ainda que a

restante fosse interessante, e alguma dela já tenha sido alvo de publicação ou se pretenda tratá-la e desenvolvê-la para futuras publicações).

De acordo com a flexibilidade inerente ao dispositivo metodológico adotado –o método quadripolar –, o pólo morfológico, o qual pressupõe a comunicação do modo como o objeto científico foi sendo estruturado, permite o reinício do “ciclo dinâmico de investigação quadripolar, o qual propende para a acumulação em espiral do conhecimento construído.” (SILVA; RIBEIRO, 2002, 90).

2. Definições, evolução e abrangência do conceito de Literacia da Informação

A proveniência etimológica de “Literacia” não será despreciada para uma primeira abordagem do tema em estudo, embora caiba dizer, desde já, que de acordo com uma inevitável evolução do termo, são múltiplas as aceções que, atualmente, ele encerra, tornando-se necessário precisar e entender bem quais as perspectivas e áreas científicas implicadas nas muitas abordagens e estudos que se têm vindo a fazer sobre o assunto.

De acordo com um artigo de David Bawden (2001) que dá justamente uma perspectiva da evolução e abrangência do termo, registre-se que a partir da pesquisa realizada pelo autor no *Chambers English Dictionary*, o termo “Literacia” provém da expressão latina *litteratus*, que, por sua vez, deriva de *littera* (letra), remetendo as principais definições para três conceitos de Literacia, relacionados com a capacidade de ler e escrever, com a posse de alguma competência e com elementos da aprendizagem. O termo *litteratus*, durante longos séculos, esteve associado às noções de bem-educado, versado em literatura e “Letras”, assumindo mais recentemente um significado mais prosaico, relacionado com a capacidade de os indivíduos fazerem um uso efetivo da informação a partir de materiais escritos.

Assim, na sequência da definição recuperada do referido Dicionário, se bem que útil para introduzir o tema (mas certamente tradicionalista e algo redutora nos dias de hoje, como o provam vários estudos que serão citados ao longo do trabalho), Literacia teria a ver com a capacidade de usar a linguagem na vertente escrita, sendo um indivíduo com competências a nível da LI aquele que é capaz de ler, escrever e compreender a sua língua materna e expressar o pensamento através da escrita.

Numa apresentação introdutória do termo “Literacia”, efetuada pela socióloga portuguesa Patrícia Ávila, no âmbito da sua Tese de Doutoramento, apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, e intitulada *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento* e cuja publicação vem a lume em 2008, contextualizando a definição apresentada, na sequência do primeiro estudo nacional sobre Literacia, diz a autora que “o conceito de literacia pretende dar conta das capacidades, de cada indivíduo, quanto à utilização e interpretação de informação escrita. Remete, portanto, para as práticas diárias, para o uso quotidiano, para as competências e não só para os níveis de qualificação escolares.” (ÁVILA, 2008,1).

O contributo da ALA (American Library Association), em 1998, a qual define “Information Literacy” – Literacia da Informação (LI) como a capacidade de aceder, avaliar e usar a informação de uma série de fontes, acaba por ser fundamental na atual Sociedade do Conhecimento, já que seria restritivo limitar a noção de Literacia às capacidades de leitura, escrita, compreensão da língua materna e expressão escrita, estando implícitas, na definição da ALA, competências de pesquisa e seleção da informação em diferentes fontes, o que pressupõe diversidade de suportes, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico. Uma outra possível definição mais recente, tal como a já citada do CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professional), remete para idêntica tendência de um ciclo informacional que se inicia com a capacidade de os indivíduos reconhecerem quando e por qual motivo necessitam de informação, onde encontrá-la, avaliá-la, usá-la e comunicá-la de forma ética, acrescentando-se aqui competências de âmbito psicológico, como o reconhecimento de uma necessidade informacional e uma tentativa de a resolver, através de uma auto-reflexão sobre o motivo que originou essa necessidade, uma reflexão crítica, no ato de avaliar e, ainda, um conhecimento e desejável aplicação de uma conduta ética.

Numa perspetiva de análise diacrónica do tema da LI, Bawden indica Paul Zurkowsy, bibliotecário americano e Presidente da Information Industry Association, como o primeiro que, em 1974, terá feito a primeira referência ao termo “information literate” (indivíduo com competências de LI), relacionando-o com o uso efetivo da informação no contexto de trabalho, especificamente no âmbito da resolução de problemas, competência que é frequentemente designada, em vários estudos posteriores e atuais, como será referido ao longo do trabalho.

Sendo a LI um conceito complexo, que implica contributos de diferentes áreas científicas e que, como já referido, tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, selecionem-se

algumas das suas vertentes ou variantes, registadas por Bawden, a propósito de “information literacy” e de “digital literacy”, relacionando estes conceitos com termos como “computer literacy”, “library literacy”, “network literacy”, “internet literacy”, “hyper-literacy” e “media literacy”. Sintomaticamente, num quadro cronológico por si elaborado (de 1980 a 1999) com a ocorrência destes termos em bases de dados internacionais como a Library and Information Science Abstracts (LISA) e a Social Scisearch, verifica-se que o termo “Information literacy” lidera, seguido de “computer literacy”.

Sobre estes termos, tantas vezes usados sinonimamente, Bawden afirma que “library literacy”, “media literacy” e “computer literacy” são capacidades emergentes que vão ao encontro das necessidades de uma panóplia crescente de fontes de informação, com novas tecnologias e uma ampla variedade de Media e serviços. Retomando algumas das vertentes que parecem mais importantes no escopo deste estudo, segundo a visão do autor, “library literacy” refere-se às competências relacionadas com o uso de bibliotecas, tal como a capacidade de levar a cabo uma estratégia de pesquisa sistemática, com vista a localizar e avaliar a informação mais relevante sobre um determinado tema, enquanto “media literacy” diz respeito ao pensamento crítico no que concerne o acesso à informação disponível através da televisão, rádio, jornais, revistas e, cada vez mais, da internet. Em suma, no presente estudo, assume-se que a Literacia dos computadores, dos Media e das bibliotecas são partes componentes da LI e que ter essas competências é ser capaz de lidar com a complexidade da informação corrente do ambiente e simultaneamente ter pensamento crítico.

Manuel José Damásio, investigador da área das Ciências da Comunicação cujas obras refletem sobre temas relacionados com Tecnologia e Educação e sobre Novos Media e novas competências de Literacia, abordagem a que esta pesquisa não está alheia, refere-se à expansão do conceito. Julga-se pertinente o seu enfoque, já que ele relaciona a Literacia com a necessidade de integração, no processo educativo, de novas formas de expressão, tal como a computacional e audiovisual, extensões da capacidade de leitura e escrita, que não implicam a eliminação de competências de Literacia ditas tradicionais, mas antes uma adaptação a um novo contexto comunicacional (DAMÁSIO, 2001).

A propósito da diversidade de termos considerados correlacionados e adequados ao conceito de Literacia, o Professor Armando Silva, investigador da área da Ciência da Informação e também estudioso deste tema sugestivo, considera sinónimos “inclusão digital” e “literacia digital”, embora registe como negativa a polissemia do termo inglês “literacy” que traduz simultaneamente a ideia do “uso de capacidades cognitivas e críticas

como alfabetização ou aquisição de competências, básicas (saber ler, escrever e contar).” (SILVA, 2008 c, 20-21).

Já em português, “literacia” ou “letramento”, em português do Brasil, também é suscetível de associação ao processo de alfabetização, cuja definição, segundo o autor, pode ir além da aprendizagem do alfabeto e do seu uso, como código de comunicação, abrangendo, para além da codificação e descodificação mecânicas da leitura, a “*capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento*”. Em relação à inclusão digital implica duas áreas de competências, as ditas básicas (saber ler, escrever e contar) e as relacionadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (SILVA, 2008 c, 21). Ora, segundo esta abordagem, infere-se que alguém pode ter competências de Literacia e não ser info-incluído, se não dominar as TIC e o inverso também, ou seja, alguém pode dominar, do ponto de vista da destreza técnico, as TIC, mas não ter competências de Literacia se, para além da capacidade mecânica da leitura, não detiver outras competências, já referidas, mais abrangentes.

A abrangência do conceito de LI que, na presente investigação se defende, inclui competências relacionadas com a pesquisa, seleção e avaliação da Informação para a resolução de problemas, em qualquer suporte, e recorrendo sempre ao pensamento crítico. Para além destas, abrange também competências de tipo comunicacional, em que se afigura essencial comunicar adequadamente, e por diferentes meios, com variados tipos de públicos (especializados ou não) e recorrendo sempre ao uso ético da Informação. Ainda são contempladas competências de âmbito relacional/ social, como a capacidade de trabalho de equipa.

3. A Literacia da Informação integrada na Ciência da Informação e no comportamento informacional

É a partir do enquadramento do tema da Literacia da Informação numa das vias axiais integrantes da Ciência da Informação, o Comportamento Informacional (CI), tradução de “information behavior” e definido por Armando Malheiro da Silva como “o modo de ser ou de reagir de uma pessoa ou de um grupo numa determinada situação e contexto, impellido por necessidades induzidas ou espontâneas, no que toca exclusivamente [sic] à produção /emissão, recepção, memorização/guarda, reprodução e difusão de informação” (SILVA, 2006 a, 143) que a perspetiva do tema em estudo incidirá.

A ideia de que o comportamento informacional, juntamente com a gestão da informação e a organização e representação da informação, integram a Ciência da Informação, ressalta da definição desta ciência social, caracterizada pelo autor como trans e interdisciplinar – “disciplina que investiga as propriedades e comportamento da informação, as forças que regem o fluxo informacional e os meios de processamento da informação para otimização do acesso e uso” (SILVA, 2006 a, 140).

Num dos muitos estudos levados a cabo por Tom Wilson (1999), poder-se-á inferir, a partir de uma conceção mais abrangente de Literacia Informacional (na qual, para além de uma visão dita tradicionalista, o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação está presente, bem como outras competências como as relacionais, comunicativas, éticas) que esta LI assim entendida se relaciona com o comportamento informacional. Este último, segundo o autor, faz parte do comportamento comunicacional, tem origens na Psicologia e está centrado nas necessidades informacionais dos indivíduos. Numa perspetiva histórica, embora o termo “information behavior” não tenha sido literalmente usado numa conferência da área em 1948, deu azo a estudos que remontam a essa data, antecedendo, assim, a designação de Ciência da Informação.

Neste importante artigo, Wilson reflete sobre pesquisas de modelos teóricos de comportamento informacional, comparando-os e propondo o seu, com alterações ao longo dos tempos (1981, 1996) e apresentando, em 1999, um outro, designado como modelo de resolução do problema. Basicamente, o modelo de Wilson pressupõe uma abordagem mais abrangente do comportamento informacional, o qual integra a pesquisa da Informação (“information-seeking behavior”), na qual, por sua vez, está incluída a recuperação da Informação (“information search behavior”). Ora, este ciclo adequa-se a uma definição de Literacia da Informação – reconhecimento de uma necessidade informacional, procura da informação numa série de fontes, (a qual resulta em (in)sucesso), uso da informação, (em caso de sucesso), a qual pode ser utilizada pelo indivíduo que a procurou e ser comunicada e trocada com terceiros. Em caso de insucesso ou de não satisfação do utilizador da informação, o ciclo reinicia-se.

Numa definição de comportamento informacional, Donald Case considera que este integra a pesquisa da informação – “information seeking” – bem como a totalidade de outros comportamentos não intencionais ou passivos e ainda comportamentos intencionais que não contemplam a pesquisa: Information behavior encompasses information seeking as well as the totality of other *unintentional or passive* behaviors

(such as glimpsing or encountering information), as well as purposive behaviors that do not involve seeking, such as actively *avoiding* information (CASE, 2002, 5).

O enquadramento do tema da LI na área da Ciência da Informação e do Comportamento Informacional também seria feito em 2007, num estudo de Armando Malheiro da Silva, em co-autoria, a propósito de investigação sobre Literacia no ensino superior português, o e-Lit.pt, a que já se aludiu anteriormente (SILVA; MARCIAL; MARTINS, 2007) e que é um bom contributo para a presente investigação, devido às semelhanças do tema e da população em estudo – os estudantes do ensino superior.

Voltando à questão da LI, agora perspetivada pelo ângulo da Ciência da Informação, Malheiro da Silva, num artigo posterior intitulado “Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação” considera-a, *a priori*, como um “problema compósito” e exógeno à área da Ciência da Informação mas assumido por ela, ou de um ponto de vista mais lato, pela interdisciplina de Ciências da Informação e da Comunicação e define-a como a “capacidade crítica de buscar, avaliar, escolher e usar informação nos mais diversos contextos” (SILVA, 2008 c, 16).

Ora, pode-se afirmar que esta definição se integra claramente na área do comportamento informacional e que se inter-relaciona com a questão premente da inclusão digital, a qual implica o domínio de competências de Tecnologias da Informação e Comunicação. Este estudo pretende analisar a forma como no campo da Ciência da Informação se efetua a triangulação entre competências de três tipos que os indivíduos detêm: instrumentais, cognitivas e críticas. Para o autor, se bem que estas sejam convergentes e importantes, no âmbito da LI, há que fazer distinções necessárias, já que o domínio da informática e da capacidade de navegação na internet demonstrados pelo utilizador não é sinónimo de que a informação pretendida seja selecionada, assimilada e usada, para uso pessoal ou coletivo, de uma forma eficaz.

Ainda a propósito da contextualização da LI na área do comportamento informacional, Malheiro da Silva refere uma mudança fundamental no modo como o utilizador é visto, na sequência da mudança de um paradigma custodial, historicista, patrimonialista e tecnicista para um paradigma pós-custodial, informacional e científico (SILVA, 2006 a, 158-159). Assim, se no primeiro paradigma citado o centro das atenções era o serviço ou sistema, sendo o utilizador um destinatário passivo cujas necessidades informacionais seriam satisfeitas de acordo com as possibilidades da instituição fornecedora da informação, já no novo paradigma é conferido ao utilizador um papel ativo no processo de busca da informação.

Já Yves Le Coadic na sua monografia *Usages et Usagers de l'Information* (1997), na sequência deste novo paradigma e dando relevo ao papel incontornável do recetor, tal como o título da sua obra faz adivinhar, anuncia uma nova tendência generalizada dos denominados estudos de usos e de utilizadores da informação (“Information uses”) que incidem, frequentemente, sobre usos dos sistemas de informação através dos utilizadores e que não deverão ser orientados ao contrário, ou seja, estudos dos utilizadores a partir dos sistemas de informação.

Analisando o processo da referida mudança e tendo como referência o antepassado da Ciência da Informação – a Biblioteconomia, a qual se preocupava com questões relacionadas com as coleções, sua constituição, crescimento, classificação, catalogação e conservação, Le Coadic afirma que, então, o elemento valorizado era o emissor da mensagem, *i.e.*, as instituições como bibliotecas, centros de documentação ou museus. Ora, como fator determinante para uma mudança necessária, que veio colocar o leitor ou o visitante do museu – recetores da mensagem – no centro das atenções, o autor refere o livre acesso, o qual determinou um novo contrato de leitura com os referidos recetores que, doravante, ficariam libertos do direito que as instituições detinham de ditar imposições a nível da oferta da informação. Na transição da abordagem centrada no emissor para o recetor terá existido, entretanto, uma outra que enfatizava o intermediário (bibliotecário ou documentalista), variando o grau da sua atuação, de acordo com a maior ou menor presença destes profissionais na interação estabelecida com os recetores, isto é, os utilizadores.

Em ambos os tipos de abordagens, centradas no emissor ou intermediário, refira-se o papel passivo do utilizador que, perante as estruturas institucionais, as fontes informacionais e suas regras de acesso, sentia que elas não eram construídas segundo a sua perspetiva e que o condicionavam. Neste âmbito, algo exterior a si, que ele não dominava nem compreendia, fazia, discriminatoriamente, deste verdadeiro utilizador, um utilizador secundário ou utilizador final (“end-user”) já que o intermediário se posicionava como utilizador primeiro.

De acordo com o estudo feito por Le Coadic, com o advento de novas técnicas e sistemas de informação *online*, o estatuto do utilizador sofre uma viravolta, tornando-se, então, cada vez menos passivo, cada vez menos secundário, enfim, cada vez mais objeto central da atenção das instituições orientadas para o recetor (denominadas como “user-centered library”) e cuja atuação girará, doravante, em torno do referido utilizador, seja a nível da planificação, das operações ou da gestão institucional. Portanto, como conclusão,

um dos objetivos desta nova abordagem da Ciência da Informação, centrada no utilizador, aponta para a boa utilização da informação e do sistema de informação que deve ser pensado em função dos usos que são feitos da informação e dos resultados destes usos nas atividades dos utilizadores.

Ora, é precisamente nesta linha de ênfase institucional dada ao recetor, e relacionando-a com a questão da LI, que Armando Malheiro da Silva afirma que bibliotecários, arquivistas e documentalistas assumiram uma vertente formativa nos respetivos sistemas de informação, com o objetivo de orientação dos utilizadores na utilização de instrumentos de pesquisa sofisticados e de difícil manipulação, tendo sido, por essa via, “que o problema da literacia informacional entrou na agenda dos estudos biblioteconómicos” e sendo, doravante, atribuído ao bibliotecário o duplo papel de professor e facilitador ou guia (SILVA, 2008 c, 20). Para o autor, a função de guia num sistema de informação convencional (em suporte de papel) ou digital (base de dados online) que implica uma mediação, “pode perversamente condicionar o leitor /utilizador, mesmo que isso suceda em nível básico, obrigando-o a seguir passos rígidos na pesquisa, que podem desanimá-lo ou até frustra-lo [sic]” (SILVA, 2008 c, 20), constrangimento que se pode associar aos efeitos de uma mediação como a que Le Coadic refere, mas aqui num contexto de tentativa de ajuda ao recetor.

É neste quadro de orientação/guia de busca da informação traduzido em boas práticas, que o autor contextualiza o aparecimento de alguns Referenciais de Literacia internacionais, (acerca dos quais se falará oportunamente). Questionando se será adequado, no contexto do paradigma pós-custodial, informacional e científico, condicionar o comportamento dos utilizadores a uma mediação, através de um conjunto de competências, o autor refere algumas delas relacionadas com a pesquisa, recuperação e seleção da informação, interrogando-se se, numa conjuntura de redes online, as referidas competências podem ser facilitadoras da expressão e criatividade dos utilizadores ou, pelo contrário, inibidoras, para os utilizadores que podem ser simultaneamente consumidores e autores (SILVA, 2008 c, 20).

Assumindo uma visão crítica, entende-se que o ensino de boas práticas relacionadas com essas fases do “ciclo” da Literacia é determinante, embora deva ser complementado com outras competências que se consideram inerentes ao conceito de LI, tais como o desenvolvimento do espírito crítico, da autonomia, da capacidade de tomar decisões, a partir de uma informação de qualidade e adequada às necessidades informacionais dos indivíduos, bem como competências comunicacionais. Então, se todas

estas vertentes estiverem presentes, no âmbito de uma boa e completa formação para a Literacia, tal permitirá aos indivíduos julgar autónoma e livremente sobre as suas opções de busca e seleção da informação, libertando-os, assim, dos eventuais constrangimentos ou limitações referidos e permitindo-lhes comunicar adequadamente, de acordo com os contextos e públicos implicados.

4. Estudos nacionais e internacionais de avaliação de competências de Literacia da Informação

Neste ponto, em que se pretende refletir sobre competências e traçar uma panorâmica sobre a importância da avaliação das mesmas, será oportuno, antes de mais, definir o seu conceito, recorrendo para o efeito a um importante documento oficial, multilíngue, da área da Educação, produzido por um organismo da Comunidade Europeia – o CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), com o objetivo de harmonizar uma centena de conceitos-chave da área da Educação. Assim, “competência” é definida como a “Capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional).” E em nota, acrescenta-se que “a competência não se limita a elementos cognitivos (utilização de uma teoria, de conceitos ou saberes tácitos) engloba igualmente aspetos funcionais (nomeadamente aptidões técnicas), interpessoais (por exemplo aptidões sociais ou organizacionais) e éticos (valores)” (CEDEFOP, 2008, 49).

Sobre “competências universais, genéricas ou transversais”, contemplando “o conjunto de competências que, tal como a designação indica, são transversais às diferentes profissões/atividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (entendida, aqui, em sentido lato) de quem as possui” (CABRAL-CARDOSO; ESTÊVÃO; FEVEREIRO (2006, 37) referem estes autores que elas também são designadas, em português, como Competências-Chave, Competências Nucleares, Competências Essenciais, Competências Genéricas, Competências Transferíveis e Competências Comuns.

Deste estudo e fruto do levantamento de quarenta e uma competências-chave cuja identificação é associada a diferentes autores, contam-se várias das que são selecionadas e estudadas, seja de forma direta ou indireta, na presente investigação

realizada na ESEIG, tais como: *i)* o trabalho em grupo, *ii)* a comunicação escrita e oral, *iii)* a resolução de problemas, *iv)* a autonomia, *v)* a recolha e tratamento de informação, *vi)* o espírito crítico e *vii)* o compromisso ético.

Refira-se que, segundo a definição de competências-chave, apresentada pelo CEDEFOP, elas são um meio necessário para os indivíduos viverem na sociedade do conhecimento. E em nota, remete-se para o elenco das oito que a Comissão Europeia descreve, no âmbito da Educação e da formação ao longo da vida: “ comunicação na língua materna; a comunicação numa língua estrangeira; cultura matemática e competências de base em ciências e tecnologias; competência digital; aprender a aprender; competências interpessoais, interculturais e competências sociais e cívicas; espírito empreendedor; sensibilidade cultural”. (CEDEFOP, 2008, 104).

Acerca do conceito de competência, abordado no contexto da Educação, cite-se um artigo da autoria de Isabel Dias que refere investigações nacionais e internacionais acerca do mesmo, relacionando-o com o construtivismo, segundo o qual a interação entre o sujeito e o meio é que determina a construção do conhecimento. Assim, partindo dos conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes, a perspetiva construtivista permite-lhes construir o seu conhecimento numa busca pessoal da informação, numa perspetiva em que os estudantes desenvolvem aprendizagens com significado para si (DIAS, 2010).

Sobre Literacia e competências, cabe agora voltar a referir o estudo de Patrícia Ávila, a qual reflete largamente sobre o tema, definindo, justamente, as competências-chave ⁵ para a sociedade do conhecimento. Identificando os perfis de Literacia da população, a autora analisa novas dinâmicas e processos emergentes de bloqueio ou desenvolvimento das competências de Literacia, assim como de outras competências-chave na atual sociedade da informação, tendo como alvo nuclear do seu estudo o conceito de Literacia e reconhecendo o papel fundamental do conhecimento e da Informação, enquanto aspetos determinantes da vida social.

Na obra desta socióloga, a qual, como tantos outros autores, considera a Literacia como uma competência básica da vida quotidiana e social e estruturante para as sociedades contemporâneas, estando, portanto, incluída no conjunto das referidas competências-chave, ela adquire uma forte centralidade, porque competência transversal e

⁵ A propósito do desenvolvimento de competências-chave, veja-se ainda RICHEN, D. S; TIANA, A. (2005) obra na qual se descreve o modo como a reflexão internacional sobre o tema se organizou, a partir do Projecto DeSeco, criado no âmbito da OCDE (ver OCDE - *La définition et la sélection des compétences clés: Résumé*).

condição determinante para o sucesso de aquisição de outras competências, em múltiplos contextos e ao longo da vida, revelando-se, assim, passe-se a metáfora, como uma espécie de espinha dorsal de um conjunto complexo e a articular com mestria.

Como já referido anteriormente, relacionando Literacia com materiais escritos e com a inevitabilidade de os indivíduos lidarem com eles nos seus quotidianos, a nível pessoal, social e profissional, sublinha a autora a sua importância inequívoca, como fator de inclusão social, remetendo para o estudo das competências de Literacia como “capacidade de processamento, na vida diária, de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos diversos” (ÁVILA, 2008, 131).

Nesse estudo, também se problematizam questões análogas às levantadas por Armando Silva, e relacionadas com aquela que se designará como “literacia digital” – inerente às competências relacionadas com o domínio das TIC – e competências básicas de Literacia. Para a investigadora, estas últimas são um requisito prévio indispensável para o uso das tecnologias, podendo as referidas tecnologias potenciar e transformar as práticas de leitura e escrita.

Uma pertinente observação efetuada por Ávila, e que é importante na presente investigação, tem a ver com a relação entre Literacia e Educação. É que a mudança de abordagem que a definição de Literacia implica, a nível da aprendizagem das competências de leitura, numa dimensão prática, acentuando a resolução de problemas do quotidiano, certamente não é acompanhada pela escola, colocando-se, por consequência, dificuldades, a nível da avaliação adequada das competências de Literacia através dos diplomas ou graus escolares que os indivíduos detêm, já que estes podem não ser garantia de uma utilização ajustada, por parte dos referidos indivíduos, dos materiais impressos com que lidam no seu dia a dia.

Deste modo, tentando justificar essa dificuldade de se aceitar uma relação direta entre diplomas escolares e Literacia, a autora refere um fator que se pode relacionar com essa limitação, e que se prende com o caráter dinâmico inerente ao conceito, afirmando a este propósito que não só as competências dos indivíduos podem sofrer evolução ao longo do tempo como também a sociedade vai transformando a perspetiva sobre essas exigências. Decorrendo destes motivos, é assim que defende a necessidade de se proceder à avaliação efetiva das competências individuais bem como à revisão teórica e conceptual do perfil de competências necessárias numa dada conjuntura histórica, social e cultural (ÁVILA, 2008, 132). Ora, justamente, esta dimensão dinâmica, ou evolutiva acerca do conceito de Literacia, dependente de diferentes idiossincrasias, já havia sido referida no

início desta investigação, tendo sido reveladas, então, várias das principais vertentes que o conceito pode encerrar.

Revelando a preocupação de uma reflexão sobre a referida avaliação de competências de Literacia dos indivíduos, a nível nacional e internacional, este trabalho dá, na realidade, um importante contributo, seja pelos dados quantitativos, seja pela análise qualitativa que eles despoletam, revelando-se útil para o presente estudo e, permitindo, por isso, destacar algumas conclusões com enfoque nos resultados do caso português.

Assim, em relação ao perfil de Literacia dos portugueses, temos, à cabeça, como condicionantes fundamentais, o meio familiar de proveniência dos inquiridos (com destaque para o seu capital escolar), o seu grau de escolarização e os modos de vida quotidianos (as atividades de processamento da informação escrita no quotidiano podem impedir a regressão das competências que os indivíduos detêm e garantir novas aquisições). Para Ávila, estas condicionantes convergem para a importância da aprendizagem informal (relacionada com os processos menos estruturados e mais difusos desenvolvidos em diferentes contextos da vida), não formal (resultante de atividades de formação, por exemplo de carácter profissional) e formal (sistema de ensino e de formação institucionais), a efetuar ao longo da vida.

Para além disso, aponta como causas dos fracos resultados de Literacia nacional os meios familiares gravemente carenciados de habilitações literárias, um sistema de ensino insuficientemente expandido, vivências quotidianas pobres, a nível de práticas de Literacia, e uma conjuntura económica e profissional desqualificada e desqualificante, a nível de competências de leitura, escrita e cálculo (ÁVILA, 2008, 232).

É segundo este quadro de conclusões que valoriza o fator escolarização, que se julga adequado, no âmbito do presente estudo, testar a hipótese de que a formação recebida ao longo das licenciaturas, da escola politécnica em estudo, melhora as competências de LI dos estudantes, para além das aprendizagens informais ou não formais.

A obra de Ávila decorre de uma investigação sociológica sobre a Literacia dos adultos e teve como ponto de partida o primeiro e incontornável Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado em Portugal no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e publicado em 1996, sob a coordenação de Ana Benavente (BENAVENTE [et al.], 1996). Intitulado *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, no ENL avaliam-se as competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta dos 15 aos 64 anos, o que, à época, foi alvo de muita atenção mediática

nacional, já que os seus resultados revelavam um baixo índice de Literacia, por parte da população portuguesa. Ora, a monografia de Ávila, surgida a lume, doze anos depois da publicação do ENL, baseia-se numa das mais importantes investigações internacionais sobre Literacia dos adultos – International Adult Literacy Survey (IALS).

Convirá contextualizar o aparecimento desta investigação num historial internacional de avaliação de competências de Literacia, estudo elaborado pela própria Patrícia Ávila e uma equipa de investigadores portugueses do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE –equipa essa que deu continuidade ao ENL e é constituída por João Sebastião, Patrícia Ávila, António Firmino da Costa e Maria do Carmo Gomes (SEBASTIÃO, 2001). Este grupo de investigação traça uma importante e útil panorâmica internacional sobre o assunto, fazendo referência aos primeiros estudos sobre avaliação direta das competências de Literacia nos Estados Unidos da América, na década de 70, e em meados de 80 no Canadá, em paralelo com a realização de novos estudos nos EUA, concluídos em 1993. Quanto aos resultados do primeiro estudo internacional de Literacia, o IALS, coordenado por um organismo canadiano (Statistics Canada) e apoiado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – são publicados em 1995 e em 1996, sendo que em 1998 outros países, dentre os quais Portugal, colaboram na investigação.

Nas conclusões sobre o IASL, refere a equipa de investigadores coordenados por João Sebastião que se confirma, para Portugal, uma grande concentração da população nos níveis mais baixos de literacia, ficando o nosso país na cauda dos resultados internacionais e que se verifica transversalidade em relação a vários países, no que concerne às competências de leitura, escrita e cálculo que os indivíduos devem ter para resolverem os problemas do seu dia a dia nas sociedades contemporâneas em que vivem.

Cinco anos após a publicação do Relatório Final acerca do Inquérito Internacional sobre a Literacia dos Adultos (OCDE, 2000), esta mesma Organização publicará um estudo sobre a definição e seleção das competências-chave, destacando três categorias que dão nome ao Programa designado DeSeCo. Aqui são identificadas as áreas que garantirão aos indivíduos obterem sucesso na vida e contribuirão para o desenvolvimento da sociedade: lançar mão de ferramentas disponíveis no seu meio, de forma interativa (por exemplo, a língua ou a tecnologia), interagir em grupos heterogéneos e agir de forma autónoma (OCDE, 2005).

A nível nacional, vários estudos de diferentes áreas disciplinares, decorrentes dos resultados do ENL surgiram a lume, sendo importante referir, por exemplo, um deles, da

autoria da linguista Maria da Graça Pinto (1996), publicado no mesmo ano de publicação do ENL, no qual a autora fala sobre alguns dos seus resultados, numa perspectiva linguística e avançando com algumas conclusões e propostas que a seguir se destacam. Assim, uma das mais importantes referências feita pela autora prende-se com a relação direta entre uma política educativa que invista no desenvolvimento intelectual dos formandos e um aumento dos níveis de Literacia, fator essencial para que Portugal se aproxime da média dos resultados obtidos pela União Europeia. Outra nota importante tem a ver com a necessidade de mudança de políticas de educação e formação com o objetivo de melhoria dos níveis de Literacia, através de um ensino de qualidade que deve ser promovido, desde logo, ao nível do ensino pré-primário, já na perspectiva das competências orais. A escola básica e secundária devem prosseguir na mesma linha de atuação, desempenhando, segundo a autora, as disciplinas de Português e Língua Portuguesa um papel preponderante para que os estudantes obtenham um bom domínio da língua/linguagem, o qual é determinante a vários níveis, como por exemplo, para a “elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e, enfim, para o sucesso em todas as disciplinas, incluindo também evidentemente as de ciências” (PINTO, 1996, 403).

O interesse pelo estudo das competências de Literacia da Informação de adultos verifica-se, como é sabido, internacionalmente, e em Portugal, uma colega da equipa de Patrícia Ávila, Maria do Carmo Gomes (2005) procede na mesma linha de investigação, com um estudo de caso sobre Literacia em cursos de educação de adultos do ensino básico recorrente do 1º ciclo em Portugal, cuja população-alvo são indivíduos com baixos ou inexistentes índices de alfabetização, oriundos de classes socialmente desfavorecidas e ou excluídas. A autora faz um levantamento do posicionamento destes indivíduos na hierarquia social, inquirindo os aprendentes sobre as suas competências de Literacia e a respetiva utilização na vida quotidiana e, por fim, analisa as repercussões que a frequência dos ditos cursos pode acarretar, metodologia idêntica à que se irá adotar, no âmbito do estudo da formação para a Literacia numa Escola Politécnica.

Centrando, agora, as atenções em estudos relacionados com a avaliação de competências no ensino superior português e estrangeiro, refira-se, de novo, o Projeto *e.Lit.pt* (SILVA; MARCIAL; MARTINS, 2007 e SILVA, 2008) que, sob a perspectiva da avaliação, merece destaque. Este projeto visa estudar o grau de preparação dos estudantes universitários no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e da Declaração de Bolonha, os quais, no novo quadro de formação superior, implicam novas

competências e formação adequada, por parte dos estudantes. É um objetivo do Projeto *e.Lit.pt*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, estabelecer uma ligação entre a aprendizagem de competências de Literacia da Informação nos ensinos secundário e superior e a sociedade de informação onde estes estudantes e cidadãos se contextualizam. No artigo citado desenvolve-se o conceito operativo de literacia da informação, integrando-o na área interdisciplinar da Ciência da Informação, situando-se, dentro desta, no campo específico do comportamento informacional e estabelecendo relações inevitáveis com a Educação e a Psicologia Cognitiva.

Relacionando algumas práticas de formação para a Literacia que se reportam aos anos 80, com os Standards de Literacia, os quais pretendem nortear os serviços de informação na formação aos utilizadores e transmitir-lhes boas práticas no processo de “busca, avaliação, seleção e uso da informação” (SILVA, 2008 c, 32), o autor refere outra tendência coexistente de investigação (na qual o *e.Lit.pt* se integra) a qual é descrita como “estudo sistemático de como os leitores e utilizadores em geral se comportam face à informação que necessitam a partir das situações, contextos e meio ambiente em que se inserem” (SILVA, 2008 c, 32).

Ora, esta investigação será um bom ponto de partida para a que se pretende levar a cabo, pois alguns contributos são norteadores para o estudo específico de uma população-alvo semelhante, embora focada, como já referido, no caso de uma escola politécnica, com a semelhança de uma abordagem da Formação para a Literacia em contexto formal de aprendizagem. Integrando a LI no comportamento informacional, Armando Silva refere a vantagem da “problemática da literacia informacional desde que centrada em pessoas e grupos sujeitos a contextos de educação formal dentro dos quais é exercido um forte estímulo à busca e uso crítico da informação” (SILVA, 2008 c, 32).

Também relacionado com o tema da LI e centrado numa população alvo de ensino superior mas restringido ao tipo universitário, desenvolva-se a referência ao estudo do Professor José Brandão Carvalho (2008), com uma amostra de 1700 alunos de diferentes áreas científicas, que aborda, na perspetiva do uso da língua materna, os usos das competências comunicativas dos estudantes, a nível escrito. Ora, a investigação em causa, também algo semelhante à que se pretende desenvolver, por se tratar de alunos de grau de ensino superior português e por traduzir análise comparativa, a nível do comportamento informacional, entre alunos de diferentes áreas científicas ou cursos, traz igualmente importantes dados para a investigação em curso.

Relacionando o sucesso académico com o conhecimento e a capacidade de o comunicar adequadamente, as competências de escrita são consideradas pelo autor como uma ferramenta de aprendizagem facilitadora, a nível da apreensão e produção de conteúdos. Dos resultados obtidos nesse estudo acerca dos estudantes universitários portugueses, relativamente aos contextos em que usam a escrita, conclui-se que tal ocorre predominantemente no processo de tomada de notas durante as aulas e no âmbito das avaliações, com o objetivo de expressão de conhecimentos, e que é raro o uso da escrita para estruturar e elaborar conhecimento.

De acordo com as conclusões deste estudo e de outros citados pelo autor, realizados por si e co-autores em 2007, os estudantes universitários têm baixo índice de sucesso académico porque as chamadas competências básicas de escrita, relacionadas com a aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, falham. Os problemas apontados são claramente ligados a aspetos fundamentais relacionados com uma definição mais ampla de Literacia, que aqui se defende, e que abrange dificuldades dos estudantes, a nível da seleção, organização e transformação da informação, na vertente oral e escrita. As dificuldades de escrita são observadas a nível da forma como a leitura das fontes consultadas é feita, bem como do registo e organização da informação, relacionamento do conhecimento adquirido entre diferentes fontes e cumprimento das normas de escrita em contexto académico.

Ora, se nos estudantes universitários são identificados graves problemas de escrita, que afetam o seu sucesso académico, uma solução útil apresentada pelo autor seria a introdução, no 1º ano dos planos de estudos, de cursos de introdução à escrita académica, o que se enquadra perfeitamente no espírito da formação (formal) para a Literacia, no qual o presente trabalho se inscreve. De facto, coincidente com esta conclusão, e no âmbito da escola politécnica em estudo, abrangendo diferentes cursos, uma das hipóteses a testar é a de que a formação formal, no âmbito de competências de LI, à partida, assegurada por unidades curriculares, conteúdos programáticos ou outras abordagens pedagógicas relacionadas com Metodologia da Investigação (ou outro tipo de formação formal nessa área) pode aumentar as competências de LI dos estudantes. Na linha das conclusões do estudo de Carvalho, será igualmente expectável registar, na presente investigação, eventuais diferenças de comportamento informacional entre estudantes oriundos de diferentes cursos.

Apesar de se entender que a componente formal da formação para a Literacia é muito importante para o sucesso académico (e não só) dos estudantes, partilha-se, com o

Professor Armando Malheiro da Silva e outros autores, a ideia de que mudanças nos planos curriculares do ensino secundário e superior não serão medidas suficientes para aumentar os níveis de Literacia. Assim, afirma-se, em consonância com o citado autor, a importância de se ter em consideração, nos estudos de comportamento informacional, a motivação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, bem como os recursos formais de ensino, mas também os informais, oriundos dos Media e de outras fontes de informação, como a família e amigos (SILVA, 2008 c).

No âmbito da revisão da literatura, é também digno de referência um estudo sobre o teste de Literacia, designado “IL-HUMASS”, da autoria do investigador português Carlos Lopes e da investigadora espanhola Maria Pinto, a aplicar no contexto do ensino superior português e espanhol e cuja população de inquiridos é constituída por estudantes, professores e bibliotecários das áreas das Ciências Sociais e Humanidades. O desenho do questionário baseia-se em competências de LI seleccionadas do estado da arte e na opinião de grupos de especialistas do meio académico.

Curiosamente, sem haver conhecimento prévio desse projeto, registam-se semelhanças com a presente investigação, iniciada anteriormente à publicação do artigo referido, já que são valorizados os mesmos agentes educativos – estudantes, professores e bibliotecários – e já que o questionário se centra em questões nucleares do processo de ensino-aprendizagem: o conhecimento, as habilidades e atitudes, apostando-se também numa estratégia de auto-avaliação (LOPES; PINTO, 2010, 2012). Ora, esta componente está igualmente presente num dos instrumentos de recolha de dados da presente investigação e o desenvolvimento deste estudo luso-espanhol, divulgado em duas fases, é seguramente um importante contributo para o realizado numa escola também de ensino superior mas do sub-sistema politécnico.

Todas as investigações atrás mencionadas recorreram ao inquérito por questionário, procedimento metodológico também seleccionado para aplicação junto da população de docentes e estudantes em estudo na presente investigação, havendo, justamente, na parte final do questionário dos estudantes, uma componente de avaliação e auto-avaliação de competências de LI.

Destaca-se também mais uma vez, nesta matéria de avaliação de competências de LI, o já citado artigo de Lynn Cameron, Steven L. Wise e Susan M. Lottridge (2007), que relata o desenvolvimento e validação de testes de Literacia da Informação. Este grupo de investigação da James Madison University (JMU) desenvolveu o ILT – Information Literacy Test – para satisfazer a necessidade de um instrumento standardizado que

medisse as competências dos estudantes em relação aos Referenciais *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* da ACRL – Association of College and Research Libraries (2000).

Esse estudo relata a forma como a JMU, na sequência de programas de formação de LI, de longa data ministrados aos estudantes (com dois níveis), foi evoluindo institucionalmente nessa formação formal, num esforço articulado com as bibliotecas, dando origem a um teste de avaliação de Literacia, no final do 1º ano dos cursos – o ISST (Information-Seeking Skills Test), o qual foi desenvolvido pelas bibliotecas da instituição e o Center for Assessment and Research Studies (CARS). Em 1999, tornou-se obrigatória a sua aplicação, para que os aprendentes pudessem evoluir, naquela universidade, na prossecução de estudos, sendo registada nos respetivos processos a aprovação no referido teste. De preenchimento online e ministrado num seguro laboratório, este teste que foi requisitado por outras instituições mas não lhes pôde ser fornecido por razões de segurança, tendo a JMU e o CARS, em 2002, começado a desenvolver um novo teste – Information Literacy Test (ILT) – que pudesse ser usado por outras instituições.

Este novo teste, de escolha múltipla e cujo preenchimento demora uma hora é aplicado via internet, as suas questões baseiam-se nos já referidos *Standards* da ACRL e os resultados da sua aplicação na universidade demonstram, como já referido anteriormente, resultados mais positivos nos estudantes que recebem formação do que naqueles que não a recebem. Concretamente, no caso citado, o mesmo teste é aplicado aos estudantes de 2º ano, expostos a cursos de formação de Literacia e que, na sequência da avaliação, mostram melhores resultados que os de 1º ano, não expostos aos referidos cursos. Ora, justamente, esta conclusão aponta para uma das hipóteses que se pretende testar na investigação em curso – a formação para a Literacia, e nomeadamente o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação.

Apesar de a avaliação de competências de LI ser cada vez mais valorizada e se praticar em algumas instituições de ensino estrangeiras, através de testes sobre LI, nas pesquisas efetuadas sobre o assunto, o acesso não é fácil, geralmente por estarem associados a licenças pagas e a direitos de autor. Ainda assim, foi possível aceder a uma amostra do teste Project SAILS que contém dez questões das quarenta e cinco que compõem um teste completo (RADCLIFF [et al.], 2007).

5. Referenciais de Literacia da Informação e perfis de competências

Como já demonstrado anteriormente, a LI tem evoluído ao longo do tempo e, sendo no atual contexto da Sociedade da Informação e do Conhecimento, determinante para os indivíduos se realizarem pessoal, social e profissionalmente, ao longo da vida e, assim, contribuir para o desenvolvimento das sociedades e nações, tal como proclamado na Declaração de Alexandria (IFLA, 2005), tem-se verificado uma preocupação crescente sobre que competências caracterizam indivíduos/estudantes designados como “information literate” ou dotados de competências de LI, o que aponta para a definição de um perfil de competências.

Esta situação não é alheia ao reconhecimento generalizado da necessidade de educar para a literacia informacional, realidade que tem dado azo a estudos relevantes, por parte de vários autores de proveniências disciplinares diversas e de importantes organismos internacionais. É oportuno destacar aqui sobretudo alguns desses estudos, relacionados com a área da Ciência da Informação, a qual tem estimulado a publicação de instrumentos norteadores ou, de algum modo, normativos, os Referenciais –Standards⁶, normas e modelos internacionais, muitos deles com o objetivo explícito de serem aplicados em contexto de Ensino.

Por isso, porque o tema também se inscreve claramente na área da Educação, é generalizada e expectável, por parte dos educadores, a preocupação com a formação de estudantes, de modo a que eles sejam cada vez mais autónomos, críticos e ativos, realizando as suas próprias investigações sobre temas ou problemas, em vez de se cingirem passiva e exclusivamente a listas bibliográficas sugeridas pelos docentes.

Novas posturas de discentes e docentes emergem, dentre as quais a convicção generalizada das vantagens resultantes da adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem em que as TIC sejam, cada vez mais, usadas como ferramentas para os docentes valorizarem o processo de ensino e as experiências dos estudantes.

Na presente era digital, é desejável que os estudantes reconheçam e acessem a fontes de informação autênticas e úteis, devendo ser capazes de identificar e comunicar as suas necessidades informacionais, definir claramente um tema de investigação, selecionar e usar as mais adequadas estratégias e ferramentas de pesquisa para acederem à informação desejada e estabelecerem estratégias de pesquisa que contemplem diferentes

⁶ Baseando-se a revisão da literatura em documentos originais, em inglês, a tradução de “Standards” adotada é “Referenciais”.

fontes de informação, tendo sempre presente questões éticas no que concerne ao copyright, propriedade intelectual e plágio.

Como é referido nalguns estudos, a verdadeira essência da LI ainda não foi compreendida por algumas instituições académicas como a principal capacidade que o mercado de trabalho espera dos indivíduos graduados, devendo os bibliotecários de instituições académicas (para além de outros agentes educativos) assumir a responsabilidade de ensinar aos estudantes essa competência. Estes profissionais, cientes da necessidade de integração da literacia no *curriculum*, estão trabalhando nesse sentido em parceria com as universidades. As bibliotecas têm vindo a ser reconhecidas, por exemplo, na Austrália, como um importante recurso pedagógico, em que vários programas de LI incluem módulos de ensino a distância e em que bibliotecários e académicos fixam a LI no *curriculum*.

Como aludido anteriormente, tem vindo a crescer o reconhecimento da LI, por parte de instituições ligadas à Ciência da Informação, as quais passam à formalização do reconhecimento das competências de aprendizagem de LI, nomeadamente enunciando-as nos já referidos Referenciais e noutros documentos oficiais.

Laura Saunders (2008), a partir de um estudo efetuado em 2007, sobre seis organizações regionais de acreditação do ensino superior americanas fala da importância da LI, visível nos seus Referenciais. Estes utilizam inequivocamente a expressão “Information Literacy” ou termos equivalentes, devotando um espaço bastante significativo às respetivas competências e, noutros casos, referindo a importância de colaboração entre as bibliotecas e as Universidades nessa matéria. No entanto, em estudo posterior, de 2012, a mesma autora não deixará de fazer críticas ao baixo índice de competências de LI dos estudantes, denunciando a existência de bibliotecas que não estarão a cumprir o seu papel de formação na matéria.

Não será demais reiterar que alguns modelos e Referenciais de Literacia que têm vindo a ser desenvolvidos por várias bibliotecas e associações profissionais, com destaque para os pioneiros Estados Unidos e Austrália, têm, alguns deles, explicitamente uma aplicação no Ensino. Os Referenciais australianos são mais inclusivos, referindo-se não a “estudantes” mas a “indivíduos” e mencionando que o indivíduo com competência informacional reconhece que a aprendizagem ao longo da vida e a cidadania participativa requerem literacia informacional.

Antes de se nomearem exemplos de alguns Standards, será oportuno destacar, precisamente a propósito da experiência de educadores do ensino superior de

universidades australianas, um estudo de referência sobre a matéria, da autoria de Christine Bruce, publicado em 1997. Intitulado *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*, ele seleciona, tal como o título o indica, sete pontos importantes sobre a LI, a partir dessa experiência educativa, a qual traz novidade sobre estudos semelhantes, publicados até então. As sete facetas da LI contemplam, à época: *i*) a tecnologia da informação para recuperação e comunicação; *ii*) as fontes de informação e o seu papel para a recuperação da informação; *iii*) o processo informacional; *iv*) o controlo da informação (no sentido de memorização ou armazenamento da mesma); *v*) a construção do conhecimento; *vi*) a ampliação do conhecimento e *vii*) a conceção do saber (a LI é vista como o uso da informação com sabedoria, para o benefício dos outros). A autora deste modelo de LI, cinco anos volvidos e após a publicação de alguns Referenciais, continuará a refletir sobre o tema da LI, na sua relação com a Educação, visando transformar, através do ensino da LI, os estudantes dependentes (do professor ou de outros) em estudantes independentes e praticando o lema da aprendizagem ao longo da vida (BRUCE, 2002).

Referir-se-ão, de seguida, alguns Referenciais internacionais dignos de destaque, começando pelo ano de 1998, em que a ALA (American Library Association) e a Association for Educational Communications and Technology põem a lume *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*. Logo em 1999 ocorre a publicação de *Information skills in higher education* pela SCONUL (Society of College, National and University Libraries e em 2000, a ALA, através da ACRL (Association of College & Research Libraries) publica *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Na Austrália, em 2001, o CAUL (Council of Australian University Librarians) edita *Information Literacy Standards* e em 2004, o ANZIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) põe a lume *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*.

Mais recentemente, em 2007, a ALA publica *Standards for the 21st century Learner* e os Referenciais designados como National Educational Technology Standards for Students, doravante designados por NETS-S, são publicados pela ISTE (International Society for Technology in Education) ⁷. Já em 2008, a ALA, através da sua divisão da AASL (American

⁷ Em matéria de Referenciais, a ISTE consagra atenção a outros públicos-alvo, como os docentes, com a publicação, em 2008, de *National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers*. Alargando ainda esta acção normativa, em relação ao meio profissional, posteriormente, em 2009, publica *National Educational Technology Standards (NETS•A) and Performance Indicators for Administrators*.

Association of School Librarians) publica o Plano Nacional intitulado Learning 4 Life: A National Plan for Implementation of Standards for the 2^{1st} Century Learner.

Dentre estes Referenciais de LI, a atenção recairá, por ora, mais detalhadamente, e a título exemplificativo, num dos primeiros e nalguns dos mais recentes, sendo possível assim, abranger um período temporal em que se registam, aspetos comuns, por vários plasmarem o primeiro documento norteador, e outros diferentes, por existirem perspetivas diversas e uma inevitável evolução dos contextos a que se reportam. Uma análise comparativa entre alguns destes Referenciais visa facilitar a compreensão dos seus objetivos, estruturas e algumas competências eleitas para a caracterização do perfil (ideal?) do indivíduo denominado como “information literate” ou indivíduo com competências de Literacia da Informação.

Assim, no referencial de competências publicado em 2000 sob a responsabilidade da ALA e da ACRL designado *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* verifica-se que a sua finalidade se centra nas necessidades dos estudantes de ensino superior de todos os níveis e que lista uma série de objetivos para avaliar os progressos dos alunos em relação à LI. Estes objetivos servem como linhas orientadoras para as faculdades, bibliotecas e outras entidades desenvolverem métodos para medir a aprendizagem dos alunos no contexto da missão específica das instituições. Regista-se a recomendação a universidades e bibliotecários para trabalharem juntos e para desenvolverem instrumentos e estratégias de avaliação no contexto de disciplinas específicas, para além da missão de avaliarem as competências básicas de LI de todos os estudantes. Deste documento constam cinco pontos designados como Standards, vinte e dois indicadores de desempenho (“performance indicators”) e várias competências (“outcomes”) que o estudante com competências de LI deve adquirir.

Sintomático do progresso tecnológico e da importância crescente das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação é a publicação, em 2007, dos Referenciais cujo título é elucidativo de *per se* – *National Educational Technology Standards for Students (NETS-S)*, sendo as competências tecnológicas transversais aos seus seis pontos, a saber: i) criatividade e inovação; ii) comunicação e colaboração; iii) investigação e fluência da informação; iv) pensamento crítico, resolução de problemas e tomadas de decisão; v) cidadania digital e vi) operações tecnológicas e conceitos. Sublinha-se a evidência da explícita valorização do formato digital e dos recursos tecnológicos, especialmente nos dois últimos pontos e nos respetivos indicadores de desempenho.

Reconhecendo as novas exigências de aprendizagem no presente século, decorrentes do desenvolvimento exponencial da informação, da mudança contínua de ferramentas, da crescente digitalização de textos, das elevadas exigências para o desenvolvimento do pensamento crítico e colaborativo, da comunicação e resolução colaborativa de problemas, a American Association of School Librarians da ALA desenvolveu, em 2007, novos Referenciais para a literacia, enfocados na tecnologia, no pensamento crítico e nas capacidades relativas à informação que todos os estudantes necessitam de adquirir.

Na introdução destes Referenciais intitulados *Standards for the 21st Century Learner* (ALA, 2007) refere-se a necessidade de uma abordagem lata do tema na perspetiva da biblioteca escolar, focando o processo de ensino e alude-se a aspetos lapidares relacionados com capacidades essenciais, disposições, responsabilidades e estratégias de auto-avaliação para todos os estudantes. É sublinhado que estes Referenciais representam altas expectativas para os estudantes porque fornecem as bases para a aprendizagem ao longo da vida e servem como marcos para bibliotecários e outros educadores envolvidos na aprendizagem. Tal como já vinha acontecendo noutros Referenciais, também agora o centro de atenção é o estudante mas, subjacente ao processo, está a necessidade de um programa bem estruturado da biblioteca que disponibilize um bibliotecário (“School library media specialist”) altamente qualificado, um acesso equitativo a recursos atualizados, uma instrução dinâmica e uma cultura que alimente a leitura e a aprendizagem através da escola.

Na apresentação deste documento é afirmado que, para os estudantes obterem sucesso na sociedade global, precisam de desenvolver um alto nível de capacidades, atitudes e responsabilidades, devendo ser capazes de aceder a uma elevada qualidade de informação, oriunda de diferentes perspetivas, compreendê-la para desenharem as suas próprias conclusões ou criar novo conhecimento e partilhar o seu conhecimento com os outros.

Fazendo uma análise mais detalhada destes Referenciais que, como outros, traçam possíveis perfis de competências, reproduzem-se, em síntese, os quatro pontos apresentados na introdução do supra-citado documento. Assim, o 1º centra-se no processo de investigação e de aquisição do conhecimento; no 2º avança-se a expectativa de que os estudantes alarguem esse conhecimento, elaborando as suas próprias conclusões e tomadas de decisão, que apliquem o conhecimento a novas situações e que criem novo conhecimento. O 3º declara a necessidade de os estudantes irem para além do

conhecimento que adquiriram por si próprios, sendo solicitados a colaborar e a partilhar o seu conhecimento com os outros, seguindo linhas de orientação éticas. A culminar a taxonomia de aprendizagem, está a busca de um crescimento pessoal e estético, a motivação e capacidades para aprender, por sua própria vontade com o intuito de satisfazer necessidades e interesses interiores (4º ponto).

De referir ainda que existem quatro eixos nos Referenciais citados: 1º – capacidades, 2º –disposição para a ação, 3º –responsabilidades e 4º –estratégias de auto-avaliação. Neles são referidas as capacidades de aprendizagem como a disposição para usar essas capacidades, a qual se relaciona com os comportamentos de aprendizagem, atitudes e hábitos mentais que transformam o aluno que é capaz de aprender no aluno que de facto aprende. No que diz respeito à responsabilidade, pretende-se que no sistema educativo, o estudante emergja como um membro responsável e produtivo da sociedade, o que, para acontecer, deve ser ensinado, gradualmente, ao longo da escolarização.

Quanto às estratégias de auto-avaliação, advêm do reconhecimento da importância da auto-regulação de qualquer processo de aprendizagem. O estudante deve ser capaz de olhar para o seu próprio trabalho, determinando a sua qualidade, descobrir lacunas no seu próprio pensamento, colocar questões para futuras investigações, encontrar áreas que precisem de revisão, descobrir as suas novas formas de compreensão e determinar quando precisa de pedir ajuda. Os aspetos metacognitivos da auto-avaliação conduzem a elevados níveis de pensamento e auto-monitorização, sem que, no entanto, este tipo de avaliação substitua a avaliação pelos bibliotecários e docentes.

À laia de síntese, afirma-se que a compreensão do que se lê, vê e ouve está presente nos referenciais e indicadores de desempenho e que cada estudante deve ser capaz de ir além da decodificação, para compreender o texto, seja ele impresso ou não, em formato digital, visual ou oral. Também integradas ao longo destes Referenciais estão capacidades relacionadas com o pensamento crítico e criativo, sendo expectável o desenvolvimento de capacidades e estratégias de todos os níveis cognitivos.

Associado à implementação dos Standards recém-citados, existe, desde 2008, um Plano Nacional americano designado *Learning 4 Life: A National Plan for Implementation of Standards for the 21st Century* (ALA, 2008). Neste Plano refere-se que o compromisso de aplicar os referidos Referenciais se centra na premissa de que todos os membros das bibliotecas escolares colaborem com outros educadores e administradores no sentido de participarem como parceiros ativos no processo de ensino-aprendizagem, com os objetivos de se ligarem aos estudantes através de ideias e informação, de os

prepararem para a aprendizagem ao longo da vida, para as tomadas de decisão baseadas na informação, para o gosto pela leitura e para o uso das tecnologias da informação.

Destacam-se, no referido Plano, os principais valores da leitura, dos conteúdos nucleares e domínio de capacidades que produzem conhecimento profundo e compreensão, assim como competências transferíveis que servem os indivíduos para toda a vida, tornando-os seres pensantes, críticos, capazes de solucionar problemas e aprendentes em desenvolvimento. O Plano também atribui responsabilidades na prossecução desses objetivos a uma variedade de *stakeholders*, dentre os quais as associações promotoras – a AASL (American Association of School Librarians) e a ALA (American Library Association), várias organizações nacionais de profissionais, de pais e da comunidade, entidades legisladoras, Associações de bibliotecários do Estado e bibliotecários escolares, administradores escolares, coordenadores de *curricula*, professores, especialistas, estudantes, pais e famílias, administradores locais, veículos de comunicação interna e Media locais.

Em suma, a partir do estado da arte sobre o tema que sustenta o presente estudo e que com ele faz a ponte, refere-se, de seguida, a seleção de algumas das competências de LI mais abrangentes e recorrentes que ocorrem nalguns destes Referenciais e que são usadas nos questionários construídos para aplicação a docentes e estudantes.

Tendo por base alguns dos Standards supra-citados, seguir-se-á uma análise comparativa de cada competência selecionada no desenho dos questionários, descrevendo-a, interpretando-a, sintetizando-a e contextualizando-a nos documentos em análise.

Na construção dos questionários a aplicar aos docentes e estudantes abrangidos por esta investigação, inquirir os respondentes, através de auto-avaliação, sobre a intensidade com que são desenvolvidas algumas das competências de LI no contexto da aprendizagem formal foi uma questão comum. No caso dos estudantes, alguns tipos de questões implicam a avaliação indireta de outras competências de LI, para além das que foram diretamente formuladas nos questionários e que se descrevem de seguida.

Assim, a primeira competência selecionada para figurar nos questionários e formulada como **“Pesquisa da informação para a resolução de problemas”** pode encontrar-se em *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators* publicados pela ALA e pela American Association of School Librarians e a Association for Educational Communications and Technology, em 1998.

Relativamente ao standard nº 1, que se relaciona com a pesquisa da informação e que se intitula “O estudante com competências de LI acede à informação de forma

eficiente e efetiva”, na respetiva descrição pode ler-se que o estudante com competências de LI reconhece que ter boa informação é central para responder às oportunidades e desafios do dia-a-dia. Recomenda-se que o aprendente saiba: quando procurar a informação, para além dos seus conhecimentos pessoais; a forma de enquadrar as questões que o conduzirão à informação adequada; onde procurar essa informação. E ainda que saiba como estruturar uma pesquisa dentre uma variedade de fontes e formatos, para localizar a melhor informação, com vista a atender a uma necessidade particular.

O 1º indicador de desempenho (i.d.) –“Reconhece a necessidade de informação”– tem a ver com várias definições de LI e inscreve-se nos modelos de comportamento informacional (WILSON,1999) e o 2º i.d. –“Reconhece que a informação precisa e abrangente é a base para a tomada de decisões inteligentes” –sublinha a vantagem do acesso a uma informação de qualidade para o processo de tomada de decisões e de resolução de problemas, item que também foi selecionado nos questionários.

Ainda dentro deste standard nº 1, a formulação de perguntas com base nas necessidades de informação (i.d. nº 3) e a identificação de uma variedade de potenciais fontes de informação (i.d. nº 4) inscreve-se numa definição central de LI e o i.d. nº 5 centra-se na capacidade de recorrer aos meios adequados para a recuperação da informação de forma eficiente –“Desenvolve e usa estratégias de sucesso para a localização de informações”.

O ponto 4 dos *NETS-S* – intitulado “Pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão” – elenca vários itens, estando a alínea c) diretamente relacionada com a questão da resolução de problemas e processo decisório: (os estudantes) “reúnem e analisam dados para identificar soluções e / ou tomar decisões informadas.”

Outros pontos como a alínea a) “identificam e definem problemas autênticos e questões importantes para a investigação”; a alínea b) “planeiam e gerem atividades para desenvolverem uma solução ou completar um projeto” e a alínea d)”usam vários processos e perspetivas diversificadas para explorar soluções alternativas” são vertentes complementares destas competências relativas à necessidade de pesquisa para o desenvolvimento do pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões.

Relativamente aos Referenciais *The Australian and New Zealand information literacy Framework*, publicados em 2004, um dos quatro grandes princípios que os regem é o de que os indivíduos com competências de LI buscam e usam a informação individual e coletivamente para a tomada de decisão e resolução de problemas, a fim de tratar de questões pessoais, profissionais e sociais. No ponto 1.4 em que se preconiza que um

indivíduo com competências de LI deve utilizar diversas fontes de informação para sustentar decisões, dos três itens citados, destaque-se o último – “Usa a informação para tomada de decisão e resolução de problemas”.

Relativamente à competência registada nos questionários como “**Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada**”, ela está presente nomeadamente no ponto 3 dos Referenciais da ISTE – Pesquisa e Fluência da Informação, em que na alínea b) é possível ler-se que indivíduos com competências de LI localizam, organizam, analisam, avaliam, sintetizam e usam eticamente informações de uma variedade de fontes e Media.

Também nos Referenciais *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*, no ponto nº 2, intitulado “O estudante com competências de LI avalia a informação de forma crítica e competente” é referido que este deve avaliar cuidadosa e sensatamente a informação para determinar a sua qualidade e que deve compreender princípios tradicionais e emergentes para avaliar a exatidão, validade, relevância, integridade e imparcialidade da informação. Deve ainda aplicar estes princípios perspicazmente no que diz respeito às fontes de informação e (diferentes) formatos da mesma, recorrendo à lógica e avaliação, com vista a aceitar, rejeitar ou substituir a informação que vise atender uma necessidade específica.

Nos Standards *Information skills in higher education* (SCONUL, 1999), no 5º ponto, refere-se a capacidade de comparar e avaliar as informações obtidas de diferentes fontes e nos seus três sub-pontos, remete-se para aspetos como: consciência sobre preconceitos e problemas de autoridade, consciência do processo de revisão por pares de publicações académicas e recuperação de informação adequada que satisfaça as necessidades de informação.

Também nos Standards *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ALA, 2000) surge o standard nº 3–“Avalia a informação e as suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada no seu conhecimento base e sistema de valores”. Dos seus sete sub-pontos destacam-se: o resumo de ideias a retirar da informação recolhida; a síntese para a construção de novos conceitos; a comparação do novo conhecimento com o conhecimento anterior para gerar valor acrescentado, as contradições ou outras características únicas da informação e ainda que se determine se a questão inicial deva ser revista.

De igual modo, em *The Australian and New Zealand information literacy framework*, no standard nº 3, consagra-se muita atenção à questão da avaliação, sendo

definidos três grandes grupos de competências, a saber: o indivíduo com competências de LI avalia a utilidade e relevância da informação obtida; define e aplica critérios de avaliação da informação e atuação sobre o processo de pesquisa de informação, revendo estratégias de pesquisa, na medida do necessário. Cada um destes grandes grupos contempla várias outras competências, destacando-se aqui as relacionadas com a avaliação da quantidade, qualidade e relevância dos resultados de pesquisa; a identificação das lacunas na informação recuperada, com vista a determinar se a estratégia de pesquisa deve ser revista e ainda a análise e comparação da informação de diversas fontes para avaliar a fiabilidade, validade, precisão, autoridade, atualidade e ponto de vista ou tendência.

A competência presente nos questionários e intitulada “**comunicação da informação, usando os meios adequados**”, está presente nos *NETS-S* (2007), nomeadamente no seu ponto 2 - “Comunicação e Colaboração” que contempla quatro alíneas, aqui se destacando as duas primeiras: alínea a) “(os estudantes) interagem, colaboram e publicam com os pares, peritos ou outras pessoas, utilizando uma variedade de ambientes digitais e média” e a alínea b) – “Comunicam informações e ideias de forma eficaz aos diversos públicos, usando uma variedade de suportes e formatos”.

A questão da comunicação também é abordada em *Information Llteracy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*, no standard nº 9 – quando se enuncia que o estudante colabora com diversos indivíduos para identificar problemas de informação, para buscar as suas soluções, e para comunicar estas soluções com precisão e criatividade. Dos quatro indicadores de desempenho, destaque-se o primeiro e o terceiro que pressupõem, respetivamente, que o estudante partilha conhecimentos e informações com outros e com eles colabora, tanto pessoalmente como através de tecnologias, para identificar os problemas de informação e encontrar as suas soluções.

Nas sete competências-chave de *Information skills in higher education* (SCONUL, 1999) também está presente a vertente comunicacional no 6º ponto, intitulado “capacidade de organizar, aplicar e transmitir informações a outros, de maneira apropriada à situação” e aí são elencados cinco fins específicos, incluindo a comunicação eficaz, através do meio adequado. Para além da capacidade de citação de referências bibliográficas em relatórios e teses e da construção de um sistema bibliográfico pessoal, é inserida neste grupo uma competência que geralmente se integra no das questões éticas e que é a capacidade de compreender as questões dos direitos de autor e plágio.

Nos *Standards Information Literacy Competency Standards for Higher Education* há também uma referência breve à competência comunicacional, no 3º indicador de desempenho do referencial 4 – “Comunica o produto ou desempenho (da informação) efetivamente aos outros”.

Nos Referenciais *The Australian and New Zealand information literacy framework*, que também consagram atenção ao tema da comunicação, o ponto 5 avança que o indivíduo com competências de LI, ao comunicar conhecimento, o faça, tendo em conta o melhor formato, para atingir os objetivos do produto (informativo) e do público-alvo. É suposta uma variedade apropriada de aplicações de tecnologia de informação na criação do produto, de acordo com o público-alvo e ainda que a comunicação seja processada, de forma clara e com estilo adequado ao público.

Quanto à competência presente nos questionários, relativa ao **“uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia”**, também está presente em vários dos documentos normativos em análise.

Os *NETS-S*, no seu 5º ponto, intitulado Cidadania Digital, advogam explicitamente que os indivíduos defendam e pratiquem o uso seguro, legal e responsável da informação e da tecnologia e que apresentem uma atitude positiva em relação à utilização da tecnologia que suporta a colaboração, aprendizagem e produtividade

Em *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*, na descrição do standard nº 8 é referido que o estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade tem competências de LI e exerce comportamentos éticos no que diz respeito à informação e às tecnologias da informação. Assim, ele deve aplicar princípios e práticas que reflitam altos padrões éticos para aceder, avaliar e utilizar a informação e deve reconhecer a importância do acesso equitativo à informação numa sociedade democrática e que respeite os princípios da liberdade intelectual e os direitos de propriedade intelectual. É suposto que o estudante aplique estes princípios em toda a gama de formatos de informação – impressa, não impressa e eletrónica. Quanto aos indicadores de desempenho, eles remetem para o respeito pelos princípios da liberdade intelectual, da propriedade intelectual e da utilização responsável da tecnologia da informação.

Também em *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, no seu 5º *standard*, se refere que o estudante com competências de LI compreende muitas das questões económicas, legais e sociais relacionadas com a informação e acede e usa a informação de forma ética e legal. Alguns dos resultados esperados incluem a

identificação e discussão de questões relacionadas com privacidade e segurança, seja em contextos impressos, seja eletrônicos e a demonstração de compreensão sobre a propriedade intelectual e o copyright.

É ainda suposto que siga leis, regulamentos, políticas institucionais e “etiquette” relacionados com o acesso e uso de recursos de informação. Dentre outros aspetos, destaca-se que a sua participação em discussões eletrônicas deve seguir práticas aceites (“Netiquette”) e que deve obter, armazenar e difundir legalmente textos, dados, imagens e sons. Sublinhe-se que deve demonstrar compreensão do que é plágio, não devendo atribuir trabalhos de terceiros a si próprio, aspeto a que também foi dada considerável atenção nos questionários, por ser uma questão relacionada com o exercício da docência que deverá preocupar docentes estudantes e outros agentes educativos.

Igualmente, alguns dos resultados da aprendizagem previstos em *The Australian and New Zealand information literacy framework*, prevêm, no seu 6º item, que os estudantes com competências de LI ajam em conformidade com convenções e etiqueta relacionada com o acesso e utilização da informação e que obtenham, armazenem e divulguem textos, dados, imagens ou sons, legalmente.

A competência descrita nos questionários como **“Desenvolvimento do pensamento crítico”** igualmente figura em alguns dos documentos em análise. Como já referimos, nos *NETS-S*, a propósito desta outra já mencionada – “Pesquisa da informação para a resolução de problemas” – ela está abrangida no grande tópico intitulado “Pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão”.

Também em *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*, no standard 3, que prevê a gestão da informação de forma precisa e criativa, é dito que o aprendente organiza e integra informação de diversas fontes e formatos para aplicá-la na tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento crítico e expressão criativa. Promove ainda a conceção e execução de produtos autênticos que envolvem pensamento crítico e criativo e que refletem situações do mundo real. E no 3º indicador de desempenho é referido explicitamente que o estudante aplica as informações, recorrendo ao pensamento crítico e à resolução de problemas.

Noutros Referenciais, ainda que não seja explicitamente designado como “pensamento crítico”, julga-se que esta competência está contemplada numa outra, já referida e relativa à avaliação da informação.

Por exemplo, em *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, o standard nº 3 – “Avalia a informação e as suas fontes, de forma crítica e

incorpora a informação selecionada no seu conhecimento base e sistema de valores” – aponta para procedimentos justamente relacionados com o pensamento crítico.

Também em *The Australian and New Zealand information literacy framework*, no 3º standard relativo à definição e aplicação de critérios de avaliação da informação, quando se enuncia que o estudante reconhece o contexto cultural, físico ou outros em que a informação foi criada, que compreende o impacto do contexto na interpretação da informação ou ainda que reconhece e compreende os próprios preconceitos e contextos culturais, tais operações envolverão, seguramente, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por sua vez, no standard nº 6 de *Information Literacy Standards for Student Learning Standards and Indicators* que contempla normas para uma aprendizagem independente ou autónoma, é referido que o estudante deve refletir ativa e independentemente e desenvolver processos de pensamento crítico.

Quanto à competência intitulada **“trabalho em equipa”**, presente nos questionários, também figura em alguns dos documentos em análise, às vezes integrada noutras competências a que já foi feita alusão. No *NETS-S*, ela está incorporada no 2º standard já citado –Comunicação e Colaboração –e está diretamente relacionada com a alínea d) (os estudantes) contribuem em equipas de projeto para a produção de obras originais ou para resolver problemas, podendo também associar-se à alínea a) que pressupõe a interação e colaboração com pares, peritos ou outras pessoas. No 5º standard, está igualmente implícita a mesma competência, quando se refere que (os estudantes) apresentam uma atitude positiva em relação à utilização da tecnologia que suporta a colaboração, aprendizagem e produtividade.

Voltando aos recentemente citados Referenciais *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*, no seu standard nº 9, cujo cabeçalho é “O estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade tem competências de LI e participa efetivamente em grupos para alcançar e criar informação”, para além da perspetiva comunicacional, é referido que o estudante colabora com diversos indivíduos para identificar problemas de informação, para buscar as suas soluções e para comunicar estas soluções com precisão e criatividade.

A ideia do desenvolvimento de trabalho em grupo está patente, de igual modo, na descrição do standard nº 4 de *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, já que se afirma que o estudante com competências de LI, individualmente ou como membro de um grupo usa a informação efetivamente para atingir um fim específico.

A competência relativa à **autonomia na aprendizagem** perpassa em vários dos referenciais em foco. Começando pelos *NETS-S*, essa autonomia está expressa nas alíneas c) e d) do 5º referencial – Cidadania Digital – quando se afirma que os estudantes demonstram responsabilidade pessoal pela aprendizagem ao longo da vida e apresentam liderança para a cidadania digital.

É nos *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators* que este tópico da aprendizagem autónoma, comumente associado à LI e à aprendizagem ao longo da vida, é amplamente posto em destaque. Com efeito, dos nove Standards do documento, três deles (do 4º ao 6º) são dedicados ao tema, sob o título geral “Independent Learning Standards”.

O standard nº 4 define o estudante –aprendente independente/autónomo – como aquele que tem competências de LI e pesquisa a informação relacionada com interesses pessoais. É suposto que aplique os princípios da Literacia da Informação para aceder, avaliar e utilizar informações sobre questões e situações de interesse pessoal. Prevê-se ainda que o estudante, de forma ativa e independente, procure informação para enriquecer dimensões relativas à compreensão da carreira, da comunidade, da saúde, do lazer e a outras situações pessoais e que construa o conhecimento pessoal, de modo significativo e com base nessa informação. Os dois indicadores de desempenho centram-se em questões relacionadas com o bem-estar pessoal e interesses pessoais.

O standard nº 5 atribui ao aprendente independente/ autónomo a capacidade de apreciação da Literatura e outras expressões criativas da informação e pressupõe a aplicação dos princípios da literacia da informação para aceder, avaliar, desfrutar, valorizar e criar produtos artísticos. De uma forma ativa e independente, é suposto que ele domine os princípios, convenções e critérios de literatura em formatos impressos, não impressos e eletrónicos.

Finalmente, o standard nº 6 que pressupõe, por parte do estudante autónomo, um esforço por atingir a excelência na procura da informação e criação de conhecimento, implica que ele aplique os princípios da literacia da informação para avaliar e utilizar os processos e produtos da sua própria informação, bem como outros desenvolvidos por terceiros. É expectável que este aprendente autónomo reflita, ativa e independentemente, desenvolvendo o pensamento crítico, a que já se fez referência anteriormente.

Em suma, do cruzamento das leituras dos Referenciais regista-se que há competências e indicadores de desempenho comuns, embora alguns deles estejam inseridos em grandes áreas denominadas diferentemente e que há competências que uns

Referenciais abordam e valorizam, enquanto outros as omitem ou lhes dão pouco destaque.

Devido à considerável quantidade de Referenciais e de competências neles inseridas, que remetem para a caracterização ideal que os indivíduos/ estudantes com competências de LI devem possuir na atual sociedade da Informação e Conhecimento, houve que dar destaque e produzir reflexão sobre algumas das mais importantes. Entende-se que, dada a complexidade da questão, apesar de haver pontos comuns em todos os Standards, as incidências destes documentos norteadores são múltiplas e um possível perfil de competências não poderá ser único.

Parece fazer sentido a existência de linhas gerais orientadoras mas não demasiado “impositivas”, cabendo às instituições formadoras e aos indivíduos, de acordo com as suas necessidades informacionais, responderem adequadamente, a nível da formação para a LI, seja a nível do contexto de aprendizagem formal, seja através de uma aprendizagem autónoma que também pode passar por um processo prévio de aprendizagem nãoformal e informal, numa lógica do “aprender a aprender”.

Em Portugal, não existem Referenciais de competências aplicáveis ao ensino superior mas, desde 2001, o *Referencial de Competências-Chave - nível básico*, no âmbito da educação e formação de adultos, tem vindo a ser aplicado, em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como em percursos formativos assentes em competências-chave (Cursos EFA). Igual procedimento acontece no ensino secundário e, em 2006, vem, também, a lume o *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, cujos objetivos são a promoção dos níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa e a redução da subcertificação, permitindo o reconhecimento dos saberes acumulados ao longo da vida. No ano letivo de 2012-13, os Centros Novas Oportunidades onde se procedia aos processos de RVCC terminaram.

Dada a importância da definição de competências-chave nas quais se inscreverão, certamente, algumas relativas à LI, sendo a incidência da presente investigação sobre o ensino formal das mesmas, no ensino superior, retomar-se-á, posteriormente, esta questão que está longe de ser esgotada nestas linhas. Assim, virão, de novo, à colação, as competências de LI que, quando adquiridas, farão dos indivíduos do século XXI cidadãos mais informados, críticos, ativos e participativos.

CAPÍTULO DOIS – A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

1. O núcleo duro da Formação para a Literacia da Informação

Da análise resultante de vários Referenciais de Literacia da Informação já mencionados, a ideia que sobressai é a de que a formação para a literacia, tendo em vista indivíduos info-incluídos, neste universo onde predomina o paradigma digital, deve abranger múltiplos agentes educativos, em contextos formais, informais e não formais de aprendizagem, tal como mencionado por Patrícia Ávila (2008) e tantos outros autores.

Assim, no processo de socialização de qualquer indivíduo, cabe a várias instituições e entidades dos diferentes contextos em que ele se integra, como a família, a Escola, os Ministérios, as Direções de instituições formadoras, as associações da comunidade profissional e civil, bem como a sociedade em geral, interagirem em prol de uma formação completa. Desse modo, cada um e todos contribuirão para a tarefa complexa de aprendizagem de um determinado conjunto de competências essenciais e que determinará, pela certa, o sucesso pessoal, profissional e social desse cidadão.

Ora, se a educação informal assume uma importância grande neste processo complexo, cabe aqui enfatizar a incontornável importância da Educação formal, reconhecida como um Direito Humano, intimamente relacionado com a aprendizagem da Literacia.

Nesta desejável e, dir-se-ia, “obrigatória” interação entre diferentes intervenientes, centrar-se-ão as atenções, por ora, nos professores e estudantes, cujos papéis, após a implementação dos princípios axiais inerentes à Declaração de Bolonha, passarão a ser necessariamente diferentes, em comparação com o ensino “tradicional” em que a figura do professor surgia como detentor predominante do saber e a do estudante como recetáculo passivo e acrítico do mesmo.

Como sabido e já referido, Bolonha desencadeará inevitavelmente uma cadeia de mudanças, cabendo, doravante, o protagonismo aos estudantes e devendo os docentes adotar um conjunto de estratégias pedagógicas que permitam aos agora protagonistas

adquirir um leque de competências, dentre as quais aquela que lhes garantirá a aprendizagem ao longo da vida (life long learning) e que é aprender a aprender.

De acordo com Pinto, Sales e Osório (2008) impõe-se uma nova metodologia centrada nos estudantes e baseada num processo interativo, assente em três pilares: *i*) maior interação e autonomia dos estudantes; *ii*) recurso a metodologias mais ativas, com destaque para os casos práticos, trabalho em equipa, seminários, tecnologias multimédia e *iii*) papel dos docentes na criação de contextos de aprendizagem estimulantes para os estudantes.

Nesta transição do passado para o modelo de Bolonha, como estas autoras e tantos outros investigadores unanimemente referem, os estudantes têm como função a aquisição ativa e construtiva do conhecimento, enquanto os docentes desempenharão um papel de guias, facilitadores da transmissão e promoção da criação do conhecimento.

No âmbito da FPLI – processo de ensino-aprendizagem desejavelmente participado por vários agentes educativos e integrador de vários saberes –, a par desta dinâmica em que os estudantes recorrem aos docentes como facilitadores, fará todo o sentido incluir outros facilitadores do acesso à informação, os bibliotecários. Estes que, por tradição milenar, sempre estiveram ligados a processos de organização, armazenamento e divulgação da informação tornaram-se, agora, peças essenciais para ajudar a alcançar o conhecimento que os estudantes desejam construir, orientando-os não só para bem acederem à informação (de forma rápida e segundo critérios de qualidade) mas também para avaliá-la e usá-la crítica e eticamente.

Num contexto em que supostamente se aplicam princípios subjacentes à Declaração de Bolonha, em que se promove a autonomia dos estudantes, nomeadamente através da realização de muitos trabalhos de investigação, professores e bibliotecários deveriam andar de “mãos dadas” com os estudantes, ensinando-lhes não só matérias curriculares mas também a matéria transversal da LI, cujas competências os estudantes poderão não ter adquirido (e na dose certa) no ensino secundário ou já mesmo no ensino superior.

Dir-se-ia que o núcleo duro do processo de FPLI deve englobar o estudante, os professores e o bibliotecário, numa relação triádica, desejavelmente ativa e concertada. No entanto, ainda que, ao longo dos tempos, nem sempre tal tenha ocorrido e ainda que hoje, por vicissitudes várias, possa haver casos em que tal relação educativa não ocorra plenamente, parece certo que, ao abrigo de Bolonha, as atenções, de uma forma ou de outra, estarão essencialmente focadas nos estudantes.

Sendo reconhecido que a incidência no processo de ensinar, centrado no professor, se desvia, atualmente para o lema de aprender e “aprender a aprender” enfocado no estudante, considerado como protagonista das suas próprias aprendizagens, importará ver de que modo tem sido efetuado o contributo destes dois tipos de facilitadores da construção do conhecimento tão importantes: os professores e os bibliotecários.

A respeito da relação dual destes formadores no processo de ensino-aprendizagem, María João Amante e Ana Extremeño (2012) produzem um pertinente estudo retrospectivo baseado na revisão da literatura anglo-saxónica sobre a perceção que os professores universitários têm dos bibliotecários universitários. Fazem-no com vista à definição de um novo papel do bibliotecário, nos tempos atuais, crendo que tal permitirá uma imersão ainda maior da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem.

A questão do status e a necessidade de acordos entre bibliotecários e docentes do ensino superior são factos que, embora atualmente tendam a esbater-se, são referidas como tendo marcado, desde há muito e prolongadamente, um tipo de relacionamento algo tenso entre ambos os grupos.

De acordo com vários autores indicados por Amante e Extremeño, a visão que os docentes tinham dos bibliotecários era prejudicada pela “função de serviço” (servant role) que estes desempenham. Admitindo a utilidade da sua função, junto dos estudantes, mas consideravam-na de subordinação e nunca reconheciam estes profissionais como seus iguais, no contexto académico. Há também quem registe, do lado dos bibliotecários, um desprezo perante os professores, tidos como ignorantes acerca do funcionamento da biblioteca e dos seus recursos.

Apesar destas tensões, e dada a necessidade de mudanças, de acordo com novos modelos pedagógicos que incentivam o trabalho colaborativo, é reconhecido aos bibliotecários o mérito de darem, em geral, o primeiro passo para a cooperação com outros profissionais, como, por exemplo, os informáticos, mas sobretudo os professores.

Ainda que nos Estados Unidos, as ações de formação de utilizadores, com a integração de recursos eletrónicos, tenham contribuído para que o bibliotecário seja visto como um formador e sejam reconhecidas as vantagens do trabalho cooperativo, o mesmo não terá acontecido noutros países em que ainda se revela necessário lutar contra barreiras existentes entre ambos os grupos.

Dos vários estudos empíricos analisados pelas autoras sobre as perceções que os docentes têm acerca dos bibliotecários, realizados desde a década de 70 até à primeira

década do século XXI, mantem-se predominantemente a constante satisfação dos professores com o trabalho das bibliotecas e bibliotecários das suas instituições de ensino universitário, ainda que encarando as funções destes somente como serviço ou apoio. Desta análise, resultará a necessidade de marketing acerca das funções destes Serviços e Profissionais da Informação, tornando-os visíveis e conhecidos junto da comunidade educativa.

Progressivamente, observam as citadas investigadoras, registam-se mudanças na perceção que cada grupo profissional tem acerca do outro, sendo de assinalar que, na década de oitenta, se vá falando do status do bibliotecário e se vá reconhecendo o seu papel de investigador, ainda que somente na área da biblioteconomia. Já na década de noventa, as atenções girarão em torno da necessidade de contactos a estabelecer entre ambos os grupos.

Outro marco assinalado como importante pela investigação será, a partir do ano 2000, a abundância dos recursos eletrónicos e o uso generalizado da internet, os quais determinarão um novo perfil de utilizadores, necessariamente mais autónomos e que, por seu turno, exigirão bibliotecários também diferentes, mas sempre comprometidos com a tarefa da alfabetização informacional, a qual nem sempre terá sido (ou é?) bem entendida pelos professores. Para tanto, concluem as autoras, os Bibliotecários terão de assumir um papel mais dinâmico e ativo na sua missão educativa.

Quanto à realidade portuguesa, também existe a convicção das vantagens do trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores, os quais visam o mesmo objetivo – alcançar o sucesso académico dos estudantes. Desta cooperação poderão obter-se melhores resultados, por via de abordagens multidisciplinares, segundo estudo desenvolvido por uma das autoras que tem vindo a ser citada, Maria João Amante, bibliotecária do ISCTE- IUL – Instituto Universitário de Lisboa (AMANTE, 2010).

Esta bibliotecária universitária prossegue a sua análise, comparando a realidade das instituições de ensino superior portuguesas com o panorama internacional, registando um atraso nacional no que concerne à falta de regularidade com que ocorrem essas iniciativas conjuntas, a maior parte das vezes, fruto de esforços pessoais e em que não se manifesta a ação da gestão de topo. Tendo em vista o mesmo objetivo de pesquisas internacionais (recentemente citadas), a investigadora apresenta um estudo levado a cabo acerca do modo como os professores da sua instituição perspetivam as competências e contributos que bibliotecários e bibliotecas podem dar no âmbito do ensino-aprendizagem

e investigação, bem como acerca da disponibilidade dos bibliotecários para colaborarem com os docentes.

Dos resultados desse estudo, que recorreu à metodologia de “focus group” aplicada aos docentes, resultaram conclusões que interessa salientar. Assim, é referida a necessidade de concretizar parcerias estratégicas destes dois grupos profissionais que co-habitam na mesma instituição e que têm os mesmos objetivos, resultando da participação dos professores nas atividades da biblioteca um contributo para a defesa da mesma e dos profissionais que nela trabalham. Além disso, o trabalho colaborativo acarretará divulgação e conhecimento do Serviço, garantindo a sua sobrevivência e, em simultâneo, proporcionará uma melhor preparação dos estudantes para vencerem os desafios da sociedade em que se inserem. Finalmente, registam-se as vantagens de uma postura proativa do bibliotecário, que deve estar sempre atento às necessidades dos utilizadores, atento às oportunidades do contexto para intervir e receptivo a estabelecer parcerias com outros serviços da instituição.

Como visto, se, mais recentemente, na revisão da literatura sobre o tema, há unanimidade de que são os professores e os bibliotecários os mediadores ou coadjuvantes deste processo de formação, caberá refletir mais incisivamente a quem caberá a responsabilidade principal e/ou formal da formação em causa, sob pena de essa função formadora ficar diluída, em “terra de ninguém”. Ora, para esta questão que, na teoria, parece ter respostas evidentes, parece ainda não haver, na prática, uma resposta muito clara, o que dificultará a resposta a uma outra questão decorrente da primeira: de que modos se deverá concretizar essa formação?

Numa investigação duma autora já citada, Laura Saunders (2012) é justamente equacionada esta questão central da da responsabilidade da FPLI ser atribuída a bibliotecários e/ou a docentes. A autora relembra pontos fulcrais acerca da “paternidade” e reconhecimento da Literacia da Informação, conceito desenvolvido pelos bibliotecários e plasmado em Referenciais de LI como a ALA, os quais foram suportados por documentos de organizações de acreditação regionais americanas que reconhecem a LI como uma importante competência no âmbito da Educação. Também lembra o reconhecimento dos bibliotecários acerca da determinante função que a Literacia desempenha no sucesso dos estudantes, nos seus percursos de vida e profissionais.

Igualmente, é reconhecido, neste estudo, que a LI é uma competência fundamental que ultrapassa diferentes fronteiras disciplinares. Não obstante, citando recentes estudos, a autora denuncia o facto de que os estudantes têm um largo défice de

competências relacionadas com a LI e que muitas instituições universitárias não estão a promover sessões de formação para o efeito, através das respectivas bibliotecas. Colocando o dedo na ferida, Saunders aponta uma das razões para tal: as entidades universitárias, com contacto mais direto com os estudantes e com maior responsabilidade pela organização e controlo curricular, foram largamente excluídas do diálogo sobre a matéria.

Na verdade, relembra a investigadora, sempre numa análise crítica, a maior parte da literatura sobre LI é produzida segundo a perspetiva dos bibliotecários e que mesmo a elaboração dos Referenciais da ACRL – Association of College & Research Library – os mais largamente conhecidos na América e que seria expectável serem ministrados aos estudantes – não tiveram o feedback das universidades. Nessa medida, várias questões pertinentes são colocadas por Saunders, tais como: *i)* estará a universidade ciente da existência de Referenciais tais como os da ACRL? *ii)* estará a universidade convicta de que é importante ensinar aos estudantes competências de LI? *iii)* e, se sim, a quem atribui a universidade a responsabilidade de ensinar essas competências? *iv)* Variarão as perceções e atitudes das universidades consoante diferentes áreas disciplinares?

Através de questionários e entrevistas a uma amostra de docentes universitários americanos de seis áreas disciplinares, a nível nacional, algumas respostas são elucidativas destas inquietações.

Assim, acerca da questão colocada aos docentes sobre a responsabilidade da formação da Literacia, com três opções de respostas possíveis, a saber: *i)* pelos professores da faculdade; *ii)* pelos bibliotecários; *iii)* pela faculdade com o apoio dos bibliotecários, nenhum resultado concludente se apurou, já que a grande percentagem de docentes concordam ou concordam muito com cada opção.

Das respostas dadas pelos docentes, é consensual que os docentes crêem que as competências de LI são importantes e que os estudantes têm de as desenvolver, mas já não é consensual onde a LI se deve integrar no currículo nem quem a deve ensinar. Ainda sobre a questão da integração da LI no currículo, as suas respostas são variadas mas vagas, sendo poucos os que assumem a lecionação da mesma. A maior parte dos respondentes pensa que a formação deve ser uma responsabilidade partilhada e que se deverá ensinar a LI de diferentes modos e em diferentes locais, como a sala de aula, departamentos, biblioteca e através das TIC.

Questionados ainda acerca do modo de integração da LI nas atividades letivas, vários docentes responderam que convidavam os bibliotecários para fazerem formação

nas suas aulas, qualificando-os como recursos excelentes e especialistas com utilidade para o efeito mas também subutilizados. De realçar, no entanto, que nenhum docente referiu colaborar com o bibliotecário ou encará-lo como potencial parceiro na formação, por exemplo em situações de criação de planos de estudos, docência conjunta ou desenvolvimento de competências. Terá havido mesmo uma docente que terá considerado os bibliotecários ótimos, mas não formados para ensinar.

Ressalta da análise de Saunders a ideia de que há uma abordagem intermitente e ad-hoc da FPLI e, como notas conclusivas, regista que existem oportunidades para os bibliotecários se envolverem nas questões da Literacia, no meio universitário, mas que o ónus do arranque do diálogo com a Faculdade deverá partir destes Profissionais da Informação.

Outra conclusão é que os respondentes reconhecem a necessidade de marketing que a biblioteca deve promover, incluindo-se, nalguns casos, eles próprios, docentes, nesse papel.

É referido ainda que, sendo louvável o esforço da biblioteca na organização de workshops, se os estudantes não forem obrigados a frequentá-los, não comparecem e que, portanto, é fundamental que membros da universidade promovam o uso da biblioteca.

Concluindo, deste estudo ressalta uma falta de diálogo entre dois dos agentes educativos do núcleo duro da FPLI – professores e bibliotecários – que, já a montante, na produção dos Referenciais de LI a serem implementados no ensino superior, não terão estabelecido o necessário diálogo entre si.

Fica a interrogação preocupante sobre se os docentes terão conhecimento da existência dos referidos Referenciais e a ideia de que, perante a integração da componente da LI nas aulas, a maior parte dos professores parecem demitir-se dessa responsabilidade, afirmando, no entanto, convidar bibliotecários para o efeito e considerando-os especialistas sobre o tema.

Poderá afirmar-se que existe algum juízo pré-estabelecido, por parte dos docentes, que não admitem a colaboração em parceria com o bibliotecário, no âmbito da lecionação e do desenvolvimento de competências de LI.

Como aspeto positivo é de realçar a perceção generalizada dos docentes acerca de que cabe a docentes e bibliotecários garantir a FPLI, sendo vários os contextos e meios em que a respetiva implementação pode ser levada a cabo.

2. O papel educativo e proativo do bibliotecário

Num contexto em que é reconhecido um papel determinante ao bibliotecário na FPLI, será inevitável que o bibliotecário do ensino superior dos tempos antigos assuma uma nova atuação, passando de guardião do acervo a colaborador e formador proativo junto dos utentes da sua biblioteca (tradicional?), híbrida ou digital.

Já em 2001, Elizabeth Dudziak enfatiza o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário, referindo-se à necessidade de adoção de um novo paradigma educacional na sociedade da informação e de mudanças várias que contribuam para o reforço de competências de LI.

Posteriormente, a autora, retomando o tema, refletirá sobre boas práticas relativas à implementação de programas curriculares integrados que desenvolvam as competências de LI dos estudantes. Referirá de que modo se deve processar o planeamento, implantação, acompanhamento e avaliação de programas de competências de LI nas instituições de ensino. Mencionará as vertentes educacional e curricular – com adoção preferencial do currículo integrado (transdisciplinar) – e a aprendizagem baseada em recursos (resource-based learning). Quanto às práticas pedagógicas indicará aquelas que se centram na resolução de problemas e na elaboração de projetos de pesquisa, não esquecendo que os processos de avaliação deverão ser centrados nas competências de LI (DUDZIAK, 2005).

Assim, tal como já referido, o estudante é encarado como núcleo central do processo de ensino-aprendizagem, sendo o bibliotecário e docentes vistos como facilitadores, coadjuvantes que não ensinam mas “aprendem com”, construindo, conjuntamente, competências, conhecimentos e valores. Para a autora, a colaboração entre docentes e bibliotecários, com a partilha de objetivos comuns, é crucial para o sucesso de um programa de LI, integrado num projeto pedagógico e no currículo.

Centrando-se no papel educativo do bibliotecário para o sucesso de programas de LI, Dudziak refere vários aspetos importantes que é oportuno enumerar: *i)* a necessidade de divulgação da importância da competência em informação na formação dos estudantes, para uma efetiva colaboração dos docentes, *ii)* a parceria entre o docente e o estudante, *iii)* o envolvimento com a comunidade, *iv)* o estabelecimento de parcerias e co-responsabilidades, *v)* a disponibilidade e *vi)* tempo para o diálogo e para uma escuta atenta.

Destaque-se, ainda, da investigação da autora citada, outros aspetos não menos relevantes como a importância do desenvolvimento de habilidades dos alunos, a criação

de oportunidades, a flexibilidade do programa com integração de contributos dos outros agentes educativos, a criação de um ambiente positivo de aprendizagem, a promoção da autonomia e finalmente, a avaliação dos estudantes, conforme as suas capacidades e esforços.

O papel educativo do bibliotecário em programas de formação de Literacia será mote de múltiplos estudos de referência tal como o do Professor da University of Washington Information School – Michael Eisenberg (2006) – que refere a grande importância da difusão sobre os referidos programas e do professor bibliotecário. Para o autor, é fundamental garantir programas de grande qualidade, ativos, envolventes, com significado e que estariam no centro do currículo escolar e de importantes iniciativas da instituição, isto é, que sejam apoiados institucionalmente.

Eisenberg, que se destacou pela criação do famoso Método Big Six, refere três aspetos essenciais que o bibliotecário, com um novo perfil, deve desenvolver, para que os estudantes tenham mais competências de LI, isto é, sejam utilizadores efetivos de ideias e de informação: *i*) ensino de LI (ensino das TIC no currículo, em colaboração com professores, *ii*) incentivo à leitura (orientação e promoção através de acesso a livros de qualidade e coleções de Media) e *iii*) gestão da informação (gestão de serviços de informação e tecnologia, fontes e facilidades de acesso).

Integrando a Literacia num quadro conjuntural alargado, o autor do Método Big Six afirma como determinante que administradores, pais e gestores reconheçam, no processo educativo, a importância da informação, do *overload* e qualidade informacionais como problemas sérios a abordar, dando relevo às questões da Informação, Tecnologia da Informação e Literacia da Informação (Eisenberg, 2006). Ora, tais ideias dão voz à noção de que a formação nesta área não é só “problema” de bibliotecários, docentes e estudantes mas que deverá abranger outras entidades, para além das do núcleo duro da FPLI.

Na realidade, não serão muitos, mas já existem alguns casos que demonstram boas práticas no âmbito da sensibilização institucional no que toca à importância da LI e que incluem outros intervenientes (e muito bem) para além dos do chamado núcleo duro da FPLI.

Refira-se o caso inglês da Staffordshire Ubniversity que realizou uma conferência e um seminário sobre LI em 2006, o que deu origem a um estudo sobre o tema. Ambos os eventos tiveram como base Referenciais de Literacia da Informação e os seus participantes, tais como bibliotecários e membros de universidades, reuniam boas condições para se

pronunciarem sobre a FPLI no ensino superior inglês, tendo o estudo contribuído para algumas ideias-chave importantes (ANDRETTA; POPE; WALTON; 2008).

Uma delas é a necessidade de integração da LI nas práticas de ensino nas universidades, sendo apontado o exemplo da Staffordshire University Business School, com um útil quadro de referência para formadores que queiram escolher esta opção de ensino-aprendizagem. Além disso, aponta-se para a integração da LI como tema específico do currículo, segundo um processo iterativo e gradual. Também se enfatiza a importância do trabalho focado no estudante e da articulação entre académicos e bibliotecários (devendo estes ser mais proativos), processo crucial para o desenvolvimento da LI. Uma outra ideia-chave deste estudo e doutros, já referidos, é a necessidade de marketing sobre a LI, junto das universidades e dos estudantes. Não menos determinante para o sucesso de um programa de formação para a LI seria a vantagem de existir uma avaliação e atribuição de créditos, no âmbito da referida formação.

Uma outra atividade de sucesso, realizada na mesma instituição – a Staffordshire University – intitulada “InfoZone”, é descrita como um novo método de trabalho, a nível da FPLI, e consiste numa formação ministrada aos estudantes no início dos cursos, na semana de receção aos novos estudantes (MORGAN; WALTON, 2008). Esta formação pretende fazer uma introdução à biblioteca, às Tecnologias da Informação e ao desenvolvimento de competências de LI.

Segundo os autores do estudo, a criação do grupo “InfoZone”, constituído por bibliotecários, profissionais de Tecnologias da Informação e da Web, assim como do Marketing, deveu-se à reconhecida necessidade de articular noções de bibliotecas e de TIC.

Implementado desde 2003 e com sucesso durante pelo menos seis anos, este projeto contava com formação ministrada pelos bibliotecários, os quais também integravam noções de Tecnologias da Informação, e permitia aos estudantes a consulta de páginas web com informação sobre as sessões e realização de exercícios/testes, sendo os formandos “aliciados” com a atribuição de prémios. De realçar a importância do Marketing neste projeto, já que a dinâmica da formação nem era obrigatória nem pressupunha a atribuição de créditos.

Desta experiência inovadora, é digna de registo a reação positiva dos estudantes, com críticas construtivas por parte destes, o que permitiu a melhoria constante do formato das sessões dos anos subsequentes.

Para desenvolver a sua importante missão formadora, o bibliotecário dos tempos atuais terá que responder a vários desafios, de ordem diversa, vencendo, entre outros,

obstáculos de ordem institucional, financeira e de ordem pessoal. Aqui se inclui uma necessária mudança de atitude, consciencializando-se, de antemão, de que terá mais sucesso profissional se trabalhar colaborativamente com outros parceiros, dentre os quais se destacam os do núcleo duro da FPLI. Assim, como base do seu trabalho deverá abrir-se ao diálogo com estudantes e docentes, entendendo as suas necessidades e problemas informacionais, para os apoiar na resolução dos mesmos, numa postura facilitadora e proativa.

Para alcançar este objetivo de servir os outros, que, no caso presente se reveste de uma dimensão necessariamente pedagógica, terá igualmente de estar preparado para formar terceiros, o que exigirá de si uma aprendizagem pessoal sobre a matéria, já que normalmente a sua formação de base incidia unicamente sobre aspetos técnico-científicos.

É justamente sobre a necessidade de formação dos bibliotecários que Chris Wakeman (2011) fala. Na monografia *Information Literacy: Infiltrating the agenda, challenging minds* cujos responsáveis editoriais são Geoff Walton e Alison Pope, Wakeman assume a ideia de que a LI ainda é uma área da esfera das bibliotecas e dos Learning Center, mais do que uma parte integrada ou à parte no currículo do ensino superior, referindo que os bibliotecários necessitam de formação sobre o processo de ensino-aprendizagem desta matéria.

No quadro descrito, o autor refere alguns métodos pedagógicos inovadores de facilitação de aquisição de competências de LI que poderão ser adotados pelos profissionais destes serviços da Informação, sendo um deles o “enquiry-based learning /problem based learning”, o qual inclui o “problem based approaches”.

Quanto ao EBL – “Enquiry-based learning”, muito adotado em várias instituições de ensino superior, embora seja um conceito lato, tem como traço característico ser orientado para o estudante e desenvolver trabalho autónomo, ainda que o trabalho de grupo seja, muitas vezes, a plataforma para esse tipo de ensino.

O “webquest” (que aparece em 1995) é descrito por Chris Wakeman como uma abordagem específica do EBL, podendo ser adotado por grupos pequenos ou maiores e por estudantes, caracterizando-se por ser um ensino agradável, divertido, para todas as idades e despoletador de formas de aprofundar a aprendizagem. É orientado para a pesquisa ou resolução de problemas e estimula a curiosidade dos participantes, encorajando-os a investigar/gerir nova informação e usar esse conhecimento para construir novos conceitos, estando a ética presente.

Uma outra metodologia de ensino-aprendizagem citada por Waker é a abordagem dialética – alternativa para o desenvolvimento de LI e na qual se integra o

“Modern Socratic Dialogue”. Esta estratégia encoraja os participantes a refletir/pensar autonomamente e é praticada em pequenos grupos orientados por um facilitador, aumentando a auto-confiança no pensamento de cada um, desenvolvendo competências de escrita, articulação e LI, num quadro colaborativo centrado numa filosofia crítica.

O diálogo socrático desenvolve um discurso racional, competências de escuta e competências para gerar novos conceitos e ideias, a partir da informação que existe no grupo. Os participantes no diálogo socrático comprometem-se com uma aprendizagem autónoma e construtiva no seu decurso e é suposto terem satisfação e realização pessoal.

Chris Wakeman enfatiza o papel que a Association of College and Research Libraries desempenha na vertente pedagógica, através dos seus standards *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2010). Reconhece que um bom design de um curso superior ajudará à criação de um quadro de referência para o desenvolvimento de competências de LI e que o pensamento crítico faz parte do processo.

Ainda que progressivamente, também em Portugal, o papel formativo do bibliotecário ganhou contornos, no âmbito das bibliotecas escolares, cuja importância tem vindo a aumentar, com assinaláveis progressos, sobretudo a partir de 1996, aquando da criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

No contexto do ensino básico e secundário, não foi o bibliotecário a afirmar-se com funções educativas, mas antes o educador/professor que adquiriu competências de bibliotecário, opção que corresponde, provavelmente, a questões de política de recursos humanos mas também a opções conceptuais de Educação e da função do bibliotecário ao nível do ensino básico e secundário.

O documento fundador do Projeto da Rede de Bibliotecas Escolares, *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, datado de 1996, (VEIGA, Coord. [et al.] 1996), baseia os seus propósitos nas orientações mais atuais, à época, relativamente às bibliotecas escolares, nomeadamente as estabelecidas pela UNESCO/IFLA. Este documento evidencia o papel fundamental da BE (biblioteca escolar) no desenvolvimento das competências da informação e nele já se assiste à designação de “professor bibliotecário” que foi posteriormente instituída e formalizada no sistema de ensino português, do 1º ciclo ao ensino secundário, através de publicação de Portaria própria, em 2009, na qual são definidos o processo da sua seleção e respetivas funções (Portaria 756/2009, de 14 de julho de 2009).

Os professores bibliotecários, importantes recursos humanos afetos às bibliotecas – seus responsáveis e dinamizadores – passam a ter, através desta Portaria, maior visibilidade,

reconhecimento e definição de funções. Passam a estar consignadas, também, melhores condições de trabalho, pela formalização da função estabelecida a tempo inteiro. O teor do Diploma em tudo entronca na formação e desenvolvimento de competências de LI, num processo que não se quer isolado mas sim colaborativo, integrador, interdisciplinar e de cooperação institucional, tal como enunciado na descrição do conteúdo funcional relativo ao professor bibliotecário: “Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada” (ver Artigo 3.º, alínea f) do Diploma).

Lembre-se que, mesmo antes da consignação formal da figura de professor bibliotecário, já as suas atribuições eram desenvolvidas pelos designados “coordenadores” da BE e já as suas responsabilidades relativamente ao desenvolvimento da literacia da informação eram avaliadas.

O Projeto da Rede de Bibliotecas Escolares, cuja avaliação, publicada em 2010, em documento coordenado por António Firmino da Costa e intitulado *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*, fornece uma avaliação muito favorável de concretização do referido Projeto, nas suas conclusões gerais, assinala a produção, por parte das bibliotecas escolares, de “impactos relevantes na promoção da leitura de crianças e jovens, na difusão de novas literacias (audiovisual, mediática, informática, da informação)” (COSTA, coord. [et al.], 2010, 142).

Num capítulo dedicado aos resultados e impactos no desenvolvimento da leitura e literacias é evidenciada a importante articulação da biblioteca com os professores dentro e fora da sala de aula, na promoção da leitura e das literacias, o que indica progressos na atitude dos docentes em desenvolverem trabalho colaborativo com a biblioteca nas suas práticas letivas, nomeadamente na promoção da LI.

Das conclusões gerais do Relatório destaca-se, especificamente para a questão da LI, um grande desafio que se coloca às bibliotecas escolares e aos profissionais que nelas desenvolvem o seu trabalho, sendo referido que é “cada vez mais crucial não só o acesso à informação mas, também, a posse de capacidades para a pesquisar, localizar, avaliar, seleccionar e interpretar, assim como para a criar e comunicar”, sendo este conjunto de capacidades definidas como Literacia da Informação (COSTA, coord. [et al.], 2010, 144).

Perante a necessidade de intensificar a FPLI, as bibliotecas escolares foram instadas ao desenvolvimento de um trabalho mais continuado e consistente, também em

resultado da implementação do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares cuja aplicação, após fase experimental, foi generalizada no quadriénio 2009 a 2013. Deste modelo, destaque-se, da sua versão de 2011, a cooperação da biblioteca com os professores no âmbito das atividades curriculares e disponibilização dos seus recursos, preconizando-se a colaboração “com os docentes na elaboração de materiais didáticos, sítios Web, Webquests, guiões de pesquisa, orientadores de leitura, maletas pedagógicas, dossiês temáticos, fichas de trabalho e outros materiais formativos e de apoio às diferentes actividades”. Igualmente se prevê a divulgação dos materiais produzidos pela BE (Biblioteca Escolar) em sítios Web ou blogs (CONDE; MARTINS; BASTOS, coord., 2011, 20).

Para além destas referências, destaque-se o conteúdo de um dos quatro domínios de intervenção e avaliação, o Domínio A, que integra o sub-domínio “Promoção das literacias informação, digitais e tecnológica”. No que diz respeito aos intitulados “fatores críticos de sucesso”, pode apreciar-se, a partir dos exemplos para melhoria das práticas, o grau de empenhamento e de trabalho nesta área que as bibliotecas escolares devem desenvolver.

Mais recentemente, desde novembro de 2013, a avaliação das bibliotecas escolares, norteada por um novo documento (baseado neste recém-citado) e intitulado *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares. 2014-2017* mantém o destaque conferido à LI. Consagrando uma nova designação ao domínio A, o seu título “Currículo, literacias e aprendizagem” e respetivo desenvolvimento demonstram bem a importância conferida à Literacia (CONDE, coord.; OCHÔA; MARTINS, 2013).

Esta projeção do desenvolvimento da LI, tendo como seus promotores as bibliotecas e os professores bibliotecários é uma ideia mestra que se tem implementado e se pretende desenvolver não só no presente, mas também estrategicamente no futuro, tal como expresse, muito recentemente, no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, segundo o novo Quadro Estratégico 2014-2020 (PORTUGAL. Rede de Bibliotecas, 2013).

Deste documento em que são definidos padrões de qualidade para as bibliotecas escolares, entre outros que se poderiam referir, destacam-se o ponto nº 1 em que é consignado que as bibliotecas deverão ser “Lugares de conhecimento e inovação, capazes de incorporar novas práticas pedagógicas” e também o nº 5 que as descreve como “Áreas de ensino, essenciais a formação para as literacias digitais, dos media e da informação” (PORTUGAL. Rede de Bibliotecas Escolares, 2013).

Uma referência final para um documento publicado recentemente, coordenado por Elsa Conde e sua equipa, em fase de divulgação junto dos professores bibliotecários e intitulado *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas*

ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico. Nele é definido um referencial que estrutura as aprendizagens dos alunos em cada nível/ciclo de ensino relacionadas com a literacia da leitura, a literacia dos média e a literacia da informação, dotando as bibliotecas escolares e as escolas em geral de um conjunto de orientações definidoras da sua ação formativa e intervenção na relação transversal e articulada com o currículo.

Sintetizando, teoricamente e a nível formal, parece que a FPLI, nos ciclos de estudos que antecedem o ensino superior é salvaguardada, com bons princípios e orientações de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os restantes professores, receando-se, no entanto, se o que está consignado é realizado e exequível como prática continuada e generalizada já que, à semelhança do bibliotecário do ensino superior, o professor bibliotecário enfrenta obstáculos vários, tanto no quotidiano da sua atuação (dispersão de atribuições e tarefas, dificuldades de recursos materiais, humanos e de tempo).

Acrescem a estas dificuldades que o professor bibliotecário tem de lidar com um paradigma educacional que as escolas ainda mantêm, incluindo dificuldades de natureza organizacional, poucos hábitos de trabalho colaborativo dos docentes, pressão de cumprimento de programas ou de preparação dos alunos para exames, desvalorização das competência de literacia, em favor dos conteúdos curriculares específicos, podendo representar todos estes fatores obstáculos ao cumprimento cabal do previsto nos normativos.

Contudo, fica bem marcada a ideia de que estas práticas de desenvolvimento da LI pelos professores bibliotecários ou pela ação conjunta dos professores bibliotecários e dos professores curriculares estão consignadas para os níveis de ensino anteriores ao superior, que existem na prática e têm sido intensificadas, podendo, no entanto, o seu impacto ainda não abranger a totalidade da população escolar e dos professores. Se a conjuntura não o impedir, há indicações claras, pela documentação produzida e intenções formuladas, de um trabalho em marcha que tende a intensificar-se.

A nível do ensino superior, para os bibliotecários darem cumprimento a esta missão formadora junto dos utentes das bibliotecas que dirigem, é cada vez mais premente e generalizada a consciencialização da necessidade de formação destes profissionais que se viram, desde há algum tempo, confrontados com novas realidades e progressos tecnológicos para os quais não estavam preparados.

Já em 2003, num estudo retrospectivo sobre as bibliotecas do ensino superior português, Laura Lemos e Maria Clara Macedo, descrevendo o contexto de mudanças tecnológicas e de adesão à partilha de recursos online das universidades, referem a

necessidade de os bibliotecários realizarem formação/atualização, no sentido de fazerem face a novas exigências e indicam a formação a distância como uma boa estratégia a adotar, no âmbito da formação contínua (LEMOS; MACEDO, 2003).

Ser formado para melhor formar, eis a preocupação inerente ao bom desempenho do bibliotecário do ensino superior num novo contexto educacional que teria de promover sessões de formação de utilizadores, com vista a uma correta utilização da informação, sendo explicitada e recomendada uma das atividades a levar a cabo nos seguintes termos: “A realização de seminários de técnicas de pesquisa, de preferência temáticos, para os alunos de pós-graduação, investigadores e docentes do ensino superior, é uma medida que deverá ser generalizada nas Bibliotecas.” (LEMOS; MACEDO, 2003, p. 14).

Sintetizando, tem-se vindo a desenhar, progressivamente, um novo perfil do bibliotecário do ensino superior, exigindo mudanças múltiplas, devido aos novos objetivos que se impõem no contexto da implementação da Declaração de Bolonha. Para além de um Técnico Superior competente nas matérias técnicas, este bibliotecário, deve, inevitavelmente, chamar a si – e de forma dialogante com os docentes e outros agentes educativos – a responsabilidade e diferentes modos de levar a cabo ações de FPLI. Estas deverão ser motivadoras para os estudantes e ter impacto institucional, através de ações de marketing, pois, não raro, observa-se um apagamento ou invisibilidade da sua pessoa e atuação junto dos seus principais parceiros e aliados, os professores e estudantes.

A sua proatividade implicará um conhecimento profundo do contexto em que se insere, uma atenção aguda às necessidades informacionais dos seus “clientes” – docentes e estudantes que ensinam e aprendem uns com os outros – antecipando as suas necessidades informacionais e dando-lhes resposta, a qual, entre outras iniciativas, poderá passar pela formação, na linha da tradição da formação de utilizadores.

Porque a sua atuação se desenvolve numa instituição de ensino e porque lhe compete formar terceiros, sempre numa perspetiva pedagógica e próxima dos aprendentes, também deverá, proativamente, ser formado, a este nível, praticando o lema da aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, dentre outras competências necessárias, deverá ter a capacidade de trabalhar em equipa, mesmo que a equipa, nalguns momentos seja só de dois – bibliotecário/estudante ou bibliotecário/professor – porque se tiver presente que estas interações visam todas o sucesso do estudante, em matéria de aumento de competências de LI, a qualquer momento deverá criar oportunidades para interações mais alargadas e de projeção institucional.

3. Uma nova atuação para as bibliotecas do ensino superior

Ainda que bibliotecários e bibliotecas estejam intrinsecamente relacionados, foi deliberada a intenção de os abordar separadamente, na presente investigação, por ser vasta a literatura existente seja sobre aqueles recursos humanos, seja sobre estes espaços presenciais e/ou virtuais congregadores de Informação e a que se dará, de seguida, o devido destaque. Tal não impedirá que, tal como anteriormente, nalguns casos oportunos, referências a ambos sejam feitas, sob pena de se espartilharem demasiado realidades intimamente relacionadas.

O novo modelo de Educação do Espaço Europeu de Ensino Superior, doravante centrado nas necessidades dos estudantes e no desenvolvimento de aprendizagens significativas para eles, para além de implicar mudanças em vários agentes educativos, dentre os quais, como se viu, os bibliotecários, também irá determinar, inevitavelmente, mudanças em importantes serviços universitários como as bibliotecas, que têm por missão dar apoio/formação no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem.

Na monografia *Biblioteca universitária, CRAI y alfabetización informacional*, para Pinto, Sales e Osorio (2008), a biblioteca que, no passado, reunia passivamente um acervo, deverá, doravante, passar a ser o centro de recursos para a aprendizagem e processos de investigação, pondo-se ao serviço dos utilizadores, apoiando-os e assessorando-os.

Para as autoras desta obra, o “blended learning”, combinando uma aprendizagem presencial com atividades realizadas noutros contextos através das novas tecnologias, coloca desafios aos estudantes que implicam a resolução de problemas, obrigando-os à pesquisa da informação adequada, à respetiva seleção, análise e avaliação. Ora, neste enquadramento, se a biblioteca tem novas funções, o interlocutor que a representa junto do público – o bibliotecário – também as terá: “deberá colaborar en la formación para el uso y acceso de la información, emprendiendo iniciativas de innovación que favorezcan el aprendizaje del estudiante” (PINTO; SALES; OSORIO; 2008, 54).

Pinto e co-autoras perspetivam os Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) surgidos em Espanha, desde 2003, na sequência de uma tendência internacional evolutiva das bibliotecas, referindo a influência dos Learning Resource

Centre (LRC) ingleses e dos Information Commons americanos. Em relação aos CRAI encaram-nos como uma evolução em relação à biblioteca, classicamente tida como depositária e gestora de livros, à qual sucederá um modelo integrado de informação e serviços. Mais do que um espaço físico, estes centros serão, doravante, uma filosofia e projeto global e integrador de serviços que apoiem os processos de ensino-aprendizagem e de investigação. Assim, a missão dos CRAI será a resposta antecipada às necessidades de informação dos diferentes agentes da comunidade universitária, oferecendo serviços convergentes, integrados e relacionados com a vida académica, com a formação e investigação de professores e estudantes e a formação ao longo da vida.

Será, então, num contexto físico e virtual que implica a colaboração de serviços e profissionais de diferentes áreas, que é suposto desenvolverem-se programas de formação de literacia, em Espanha denominados ALFIN – Alfabetización en Información. Com novas missões e serviços, o CRAI deverá ser uma mais-valia para a atividade docente e para a aprendizagem.

Parafraseando Pinto e co-autoras, elencam-se, de seguida, diferentes valências que os CRAI integram: os dossiers eletrónicos – materiais digitalizados sobre os programas das disciplinas e com a respetiva bibliografia, permitindo que cada referência bibliográfica remeta para um link do catálogo da biblioteca e os guias temáticos – seleção de recursos da informação relacionados com os diferentes âmbitos temáticos da docência e investigação publicados nas páginas web da universidade ou biblioteca.

Indicam-se, ainda, os centros de recursos, para a produção de materiais pedagógicos multimédia, que contam com o apoio de pessoal especializado na matéria e os tutoriais, considerados como meios interativos de formação que devem incluir questionários e testes para avaliar os progressos dos estudantes e tendo como requisitos a personalização, a interoperabilidade e a reutilização.

Entre as valências dos CRAI, também são referidas as plataformas virtuais que permitem cumprir objetivos formativos anteriormente estabelecidos e que integram tutorias virtuais, espaços de debate e fórum e o espaço virtual da informação (contendo a biblioteca virtual e repositórios de documentos). Finalmente, indicam-se os repositórios, com materiais em suporte eletrónico, com fins educativos, incluindo metadados, podendo ser usados de forma independente e reutilizáveis.

Na referida investigação destaca-se ainda a importância dos CRAI como apoio à investigação, com a disponibilização de repositórios digitais em open access, de repositórios institucionais, com fins didáticos e integrando equipas formadas por

profissionais da informação, profissionais de Tecnologias da Informação, pedagogos e docentes universitários.

São ainda mencionados, na obra em destaque, os repositórios das Teses de doutoramento, a formação em técnicas de investigação, a formação sobre sistemas informáticos de gestão de referências bibliográficas. Realçam-se, igualmente, as vantagens da pesquisa avançada da informação que os bibliotecários efetuam e que ministram, como formação, aos utilizadores, com vista ao acesso e recuperação de informação de qualidade, com o mínimo de perda de tempo.

Relativamente a esta monografia em análise, que tem o mérito de elencar um conjunto de boas práticas de “ALFIN” ou de Formação para a Literacia da Informação no contexto universitário espanhol, na Europa, Estados Unidos e Austrália, realce-se que, na base destas iniciativas, estão subjacentes importantes Referenciais de Literacia da Informação. Dentre os Standards referidos, citam-se os da americana Association of College and Research Libraries, do australiano Council of Australian University Libraries, da inglesa Society of College, National and University Libraries ou da europeia European Network of Information Literacy (alguns deles já anteriormente sinalizados nesta investigação como determinantes no âmbito da LI).

Dentre os vários bons exemplos implementados no seio de instituições universitárias e que esta equipa de investigação cita, destaquem-se os casos ingleses da Manchester Metropolitan University e a University of Leeds (com o desenvolvimento conjunto do Projeto Big Blue), ou da Loughborough University e, em França, o portal CERISE (Conseils aux Etudiants pour une Recherche spécialisée et efficace). Já nos Estados Unidos, é referido o National Forum on Information Literacy e na Austrália e Nova Zelândia, o ANZIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) ou a University of Sydney. Em Espanha, apontam-se os exemplos da Universidad Oberta de Catalunya, Universidad Politécnica de Catalunya e Universidad Carlos III.

Faça-se, agora, referência à importância do ensino a distância no processo de FPLI, citando Katharine Reedy e Kirsty Baker (2011) que descrevem uma investigação levada a cabo na Open University do Reino Unido e na qual referem o modo como a biblioteca teve de se adaptar ao ensino a distância, com o objetivo de apoiar e reforçar as competências de LI dos estudantes e docentes. Descrevem que, em 2002, a biblioteca da instituição criou uma unidade de LI para aumentar os níveis de LI dos docentes e estudantes e foi instituída uma política institucional em prol da LI, com a respetiva formalização em documentos da Universidade, baseados noutros documentos de

referência acerca do contexto educacional inglês, como o Dearing Report de 1997 ou a Quality Assurance Agency, com ações em 2001 e 2007.

De acordo com as investigadoras, a estratégia de abordagem da LI foi a adoção de vários modelos de formação que garantissem ao maior número de utilizadores da informação a oportunidade de melhorarem as suas competências de LI. Da integração da LI no currículo, à disponibilização de materiais sobre o tema, via online, a módulos isolados de LI, tudo foram meios utilizados para a formação. Apesar desta diversidade, as autoras não deixam de referir que investigações sobre a matéria apontam para que a abordagem mais eficaz da LI seja a sua integração no currículo (REEDY; BAKER, 2011).

Nesta investigação é destacado um importante documento elaborado pela biblioteca da Open University – Library's Information Literacy Levels Framework – que articula competências de LI com cada nível do currículo, mostrando a respetiva progressão desde o 1º ano até à obtenção do grau académico.

É ainda referido que, durante anos, os bibliotecários desta universidade aberta trabalharam em equipa para integrar competências de LI em novos cursos, cujos módulos curriculares foram sendo desenvolvidos, com vista a preparar, progressivamente, os estudantes a investigarem para além dos seus materiais de estudo e desenvolverem competências-chave, incluindo as de LI, no âmbito das suas vidas e contextos laborais. E acrescenta-se que os módulos dos cursos foram, entretanto, disponibilizados num site de ensino a distância.

Uma outra estratégia institucional também indicada pelas autoras supracitadas, para integração de LI no currículo, visa promover e melhorar a aprendizagem autónoma e centrada nos estudantes, o que contribuiria para estes desenvolverem competências no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, com vista a serem bem sucedidos no mundo digital.

A análise crítica de Reedy e Baker é a de que, embora grande número de faculdades tenham desenvolvido políticas que estabelecem genericamente como a LI deve ser considerada ou integrada na formação, ainda não há ideias claras sobre a matéria nem a devida repercussão no design dos cursos, o que pode tornar as competências de LI opcionais e não avaliadas de forma válida ou confiável.

Como tem vindo a ser referido na presente investigação, a atuação conjunta e articulada de formadores e serviços em prol de um mesmo objetivo afigura-se fundamental para o desenvolvimento de competências de LI, sendo certo que o seu impacto será superior, se houver um envolvimento institucional que pode abranger não só questões pedagógicas mas também outras da esfera de políticas educativas, de gestão e orçamentais.

Destas vertentes mais amplas, mas determinantes para a prossecução dos objetivos visados com um alto grau de sucesso, destaca-se o contributo de Peter Brophy (2008) que traça uma análise sobre a situação de inovação europeia, fundada em programas de apoio da Comissão Europeia e em receitas próprias das universidades que, deste modo, dão apoio efetivo aos seus estudantes, numa articulação concertada e convergência de serviços e entidades diversificados, no seio da instituição de ensino.

Brophy refere os casos de países bem sucedidos em experiências de ensino que pressupõem partilha, cooperação e implementação de serviços inovadores, a nível de bibliotecas, como a Grécia, a Alemanha, a Finlândia e a Dinamarca. Por exemplo, em todos os casos, a presença das bibliotecas digitais e o papel dos Profissionais que as dirigem no âmbito da formação, também a distância, são muito importantes.

De referir que a cooperação mencionada anteriormente não se restringe, nalguns casos, apenas ao microcosmos das instituições mas, a nível das bibliotecas digitais também a programas nacionais e internacionais que visam uma rentabilização dos custos e uma partilha de recursos. Citem-se exemplos referidos pelo autor, como a Grécia, que procedeu à subscrição coletiva, a nível das universidades nacionais, de periódicos online cuja consulta é crescente. Ou como a Finlândia, em que três universidades se juntaram para partilhar um centro para apoio a atividades de desenvolvimento de ensino, de produção de materiais pedagógicos e de orientação e formação a nível das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Quanto ao caso português, por motivos vários, ainda que se tenham registado avanços a nível teórico, no que diz respeito à cooperação, a passagem à prática tem sido difícil e morosa, tal como o demonstram Laura Lemos e Clara Macedo (2003) já anteriormente referidas.

Estas bibliotecárias da Universidade de Aveiro e Porto dão conta de várias vicissitudes, no âmbito da importante resenha histórica que traçam sobre as bibliotecas do ensino superior em Portugal e a cooperação entre elas estabelecida, desde 1980, ano das 1as Jornadas das Bibliotecas Universitárias, nas quais os bibliotecários/documentalistas das universidades partilharam e debateram assuntos de natureza comum. Registam, apesar de tudo, uma preocupação, em Encontros subsequentes, com a cooperação interuniversitária que pretendia ser mais estruturada e sustentada.

De acordo com estas estudosas, com o surgimento das novas tecnologias e da Internet, é visível a partir dos finais da década de 80, na sequência da tendência europeia da divulgação de consórcios e de redes de bibliotecas universitárias, a vontade de criar

uma infra-estrutura nacional que, também em Portugal, possibilitasse a cooperação e a partilha de recursos.

Neste quadro, referem que em 1992, no âmbito das 8^{as} Jornadas das Bibliotecas Universitárias foi enviado ao Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) um documento redigido pelo Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitárias da BAD, propondo uma estrutura de cooperação e solução para problemas, iniciativa que, segundo as autoras, não terá surtido efeito.

Terá sido já em 1996 que se registou um pequeno avanço com a proposta dos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro, os quais dirigem ao respetivo Reitor um documento que recomenda a constituição de uma rede de bibliotecas universitárias, documento esse remetido para o CRUP. Após parecer deste Conselho e divulgação junto de todas as universidades, os reitores foram recetivos às propostas apresentadas, tendo ocorrido uma primeira reunião, para constituição de uma rede que viria a ser designada como Rede Universitária de Bibliotecas e Informação – RUBI.

Por solicitação do CRUP, a RUBI teria de apresentar, até 1997, um relatório com os principais objetivos desta Rede, tendo sido constituído, para o efeito, um grupo de trabalho que integrava bibliotecários e informáticos das universidades representadas no CRUP. Na sequência da apreciação do referido relatório preliminar, foi pedida, pelo Conselho de Reitores a designação de uma Comissão Instaladora, para institucionalização da referida rede, tendo a mesma, em 1998, procedido ao arranque do seu plano de ação que visava uma caracterização das bibliotecas universitárias portuguesas, a realizar por grupos de estudo constituídos para o efeito.

Em 1999, o Ministro da Ciência e Tecnologia, em reunião com o CRUP, terá considerado a possibilidade de financiamento da RUBI por aquele Ministério, situação que não se terá concretizado. Nesse mesmo ano, o Conselho Geral da Fundação das Universidades Portuguesas aprovou o Regulamento da RUBI e oficializou-a.

Tendo havido contactos posteriores do Presidente do CRUP junto do Ministro da Ciência e Tecnologia sobre a necessidade da concessão do financiamento ser feita, surge a resposta de que a proposta havia sido remetida para Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), para apreciação técnica, a qual posteriormente terá afirmado a devolução do parecer ao Ministro da Ciência e Tecnologia.

Enfim, todo este processo complexo terá caído num impasse e demora na sua resolução e a Comissão Instaladora da RUBI estaria prestes a concluir a sua missão, com a elaboração de um relatório final sobre a sua missão. Deste constavam, como

necessidades prioritárias, uma aposta na informação eletrónica, através de um sistema nacional de acesso à mesma, nomeadamente a publicações periódicas e bases de dados, bem como um compromisso político que garantisse um orçamento para a estabilidade e desenvolvimento da Rede.

A um passo de ser regulada a atividade da RUBI, após a eleição dos respetivos órgãos, faltaria ocorrer uma reunião da Assembleia de Representantes, o que não se verificou, sendo analisadas pelas autoras algumas causas do falhanço do projeto. Dentre elas, destaquem-se algumas relacionadas com a temática em estudo, tal como a ausência de tradição do trabalho cooperativo, por parte das bibliotecas portuguesas, e um défice de pessoal qualificado, fator que obstaculiza a integração em ambiente digital.

Em síntese, se esta retrospectiva demonstra que o resultado almejado não foi atingido, por motivos alheios aos bibliotecários, mas sobretudo de ordem política e orçamental, ressalta a consciência da importância de formalizar parcerias e de prosseguir no trabalho colaborativo, tal como o demonstra a persistência dos bibliotecários das universidades portuguesas num caminho difícil de trilhar.

Apesar de este estudo já não ser atual, devido a todos os avanços tecnológicos que as bibliotecas de ensino superior sofreram, de então para cá, nomeadamente com o início do funcionamento da Biblioteca do Conhecimento Online – b-on, em 2004, ele mantém-se atual na perceção do que devem ser as bibliotecas universitárias: “espaços multimédia, centros de recursos para a aprendizagem, a docência e a investigação, de acesso presencial e à distância” (LE MOS; MACEDO, p.14), em tudo semelhantes ao princípio de funcionamento dos Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación – os CRAI espanhóis.

Se o trabalho em rede é frequentes vezes dificultado, pelos vários motivos que se têm vindo a expor e tantos outros, julga-se que a combatividade e proatividade têm sido também interiorizadas por vários Profissionais da Informação portugueses que, com as suas ideias e práticas, querem fazer sentir a diferença, apesar de diversos entraves.

Mais recentemente, em 2009, Carlos Lopes, procedendo a um estudo retrospectivo da evolução das bibliotecas de ensino superior, de Psicologia, desde a época de 60 aos dias de hoje, advoga a construção de uma rede das mesmas, listando as vantagens que daí adviriam e propondo uma Agenda para o efeito.

Nesta investigação, em que relata a sucessiva transformação das bibliotecas tradicionais em bibliotecas híbridas e destas em bibliotecas digitais, realça o papel fundamental de dois projectos inovadores em Portugal – a Web of Knowledge e a

Biblioteca do Conhecimento Online (b-on) – que foram determinantes neste processo evolutivo.

A Web of Knowledge (WoK) disponibilizada em 2001 às comunidades científica e do ensino superior português, possibilitando a consulta de várias bases de dados de referências bibliográficas e de citações relativas à literatura científica, terá constituído, segundo o autor “um primeiro passo na visibilidade e reconhecimento de ferramentas (de acesso via Web) no suporte à aprendizagem e à investigação.” (LOPES, 2009, p. 11).

Quanto à Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), ela é também descrita por Lopes como um projeto nacional pioneiro, por possibilitar o acesso online, a um vasto leque de artigos, em texto integral, das editoras mais importantes de periódicos científicos internacionais, com práticas orçamentais comportáveis pelas instituições científicas e do ensino superior.

Evoca Carlos Lopes a “paternidade” deste projeto de vulto – o Ministério da Ciência e Ensino Superior (MCES) e a Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) – e algumas ações de preparação, no início de 2003, que permitiram que a b-on fosse lançada no ano de 2004 com 3.500 títulos de seis editores. Demonstrando a evolução quantitativa de instituições, editoras, títulos e downloads, nos três primeiros anos, o autor refere este projeto de vulto e de sucesso, com enorme impacto nas instituições de ensino superior, como um exemplo de trabalho de parceria que deseja implementar na área das bibliotecas de Psicologia.

No contexto em que o conceito de Bolonha exige a realização de um número avultado de pesquisas a realizar pelos estudantes e sendo que o acesso democratizado ao conhecimento decorrente da investigação científica se verifica, nomeadamente através do acesso à b-on, é realçada a importância da FPLI, a oferecer pelas bibliotecas de Psicologia, de forma transversal, tornando os estudantes mais autónomos e mais competentes em LI, o que lhes será útil, no contexto académico, profissional mas também na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida.

4. A Formação para a Literacia da Informação – um trabalho não só pedagógico mas também colaborativo

Formar para a LI em contexto formal de aprendizagem, no ensino superior, tem sido uma área de interesse em expansão e objeto de vários estudos. É uma missão

transversal e complexa que, como visto anteriormente, pode ser da responsabilidade de docentes, de bibliotecários, de uns e de outros e ainda de mais agentes educativos, e pode envolver serviços e órgãos de gestão, tais como a biblioteca ou o Centro de Recursos, os Serviços de Informática ou as Direções da instituição de ensino, entre outros.

Todas as experiências relatadas até agora e relacionadas com o modo de levar a cabo Programas de LI revestem-se de carácter pedagógico, sendo certo que, se variam quanto aos intervenientes envolvidos e às formas de implementação, o alvo de todas elas é o estudante.

Referindo o ritmo lento com que as instituições de ensino têm reagido ao surgimento da referida cultura participativa, desenvolvida pelos jovens nomeadamente quando produzem ou partilham produtos de Media na internet, Henry Jenkins assinala a necessidade de a Escola prestar mais atenção à promoção das novas literacias, abrangendo um conjunto de competências culturais e sociais num novo contexto em que os Media dominam.

Implicando o trabalho em rede e a colaboração, estas novas literacias, construídas sobre a base da literacia dita tradicional e que integram competências de pesquisa, de nível técnico e de espírito crítico, devem, segundo o autor citado e sua equipa, ser ensinadas em contexto formal.

É pensando nos jovens do século XXI (americanos e não só) e com vista a que eles se tornem indivíduos bem informados e críticos e futuramente cidadãos plenos e participantes na sociedade em que dominam os Media, que são definidas várias competências a desenvolver na Escola.

Tendo-se optado pela sua designação original, em inglês, acerca das referidas competências se faz uma breve descrição: *i)* “Play” – competência relacionada com a resolução de problemas; *ii)* Performance – capacidade de adotar identidades alternativas com vista à improvisação e descoberta; *iii)* “Simulation” – capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos dos processos do mundo real; *iv)* “Appropriation” – capacidade de experimentar e recompor, com significado, conteúdos de Media; *v)* “Multitasking” – capacidade de os indivíduos analisarem o seu ambiente e mudarem o centro das suas atenções, conforme necessário, para aspetos importantes; *vi)* “Distributed Cognition” – capacidade de interagir significativamente com ferramentas que expandam as capacidades mentais; *vii)* “Collective Intelligence” – capacidade de reunir conhecimento e comparar ideias com outros, com vista a um objectivo comum; *viii)* “Judgment” – capacidade de avaliar a fidedignidade e credibilidade de diferentes fontes de

informação; *ix*) “Transmedia Navigation” – a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades; *x*) “Networking” – capacidade de procurar, sintetizar e divulgar a informação; *xi*) “Negotiation” – capacidade de percorrer diferentes comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspetivas, compreendendo e seguindo normas alternativas (JENKINS [et al], 2006, 56).

Já em 2001, Wendy Morgan, docente sénior na Queensland University of Technology e estudiosa da LI, nomeava algumas estratégias de Pedagogia para a Literacia e reforçava a ideia de quão importante é o compromisso dos estudantes em atividades de aprendizagem significativas para eles próprios, bem como a utilização da Literacia em sociedade, defendendo o recurso a currículos de literacia centrados nos estudantes (MORGAN, 2001). Dentre algumas atividades pedagógicas que elenca, cite-se a utilização dos próprios livros dos estudantes, o contacto dos aprendentes com ambientes de literacia ricos e variados, a escrita de narrativas escolhidas por eles, nas quais estejam implícitos os seus objetivos e seja incentivada a difusão junto dos seus próprios públicos.

Outra importante estratégia pedagógica digna de registo será o envolvimento dos estudantes em projetos de investigação, o que tem como vantagens a integração da leitura, da escrita, da fala e da compreensão em vários contextos, implicando o seu envolvimento como colaboradores na produção e publicação do conhecimento.

Morgan valoriza também o trabalho de equipa e sublinha a importância das TIC, as quais permitem reforçar a liberdade do estudante na escolha do seu tema, da sua informação e na forma do seu texto. Nesta perspetiva construtivista do *curriculum*, refere ainda como fundamental a orientação do professor, ajudando o estudante a pensar como fazer a seleção do conteúdo, da linguagem e do formato a usar nos produtos de Media que compõe, de acordo com vários fatores.

Retomando, agora, a questão do trabalho colaborativo em ações de FPLI, trabalho esse reiteradamente encarado como benéfico para os estudantes, por vários autores, serão ilustrados, de seguida, vários casos de sucesso, alguns estritamente relacionados com a prática letiva.

Tal como referido num artigo de Ann Manning Fiegen (2011) em que é feito o estado da arte acerca da formação para a Literacia, em bibliotecas universitárias, na área da Administração, um dos casos descritos envolvia uma equipa constituída pelo professor de Marketing, o bibliotecário e o professor de Escrita, tendo surgido dessa interação a

reestruturação duma disciplina, contemplando curtas apresentações feitas no momento e valorizando a avaliação e o pensamento crítico.

Outra experiência positiva integrou a lecionação conjunta, pelo bibliotecário (da área da Administração) e pelo instrutor do curso, que emitia observações sobre a relevância de fontes específicas para a unidade curricular em causa, tendo sido dado, ao longo das aulas, feedback imediato aos estudantes e tendo sido fornecidas ao bibliotecário cópias das bibliografias dos relatórios finais que foram também usadas como feedback em relação à eficácia do curso.

Fiegen (2011), referindo-se a alguns métodos pedagógicos indicados em vários dos artigos que pesquisou, no âmbito da formação para a investigação na área da Administração e afins, refere-se ao pensamento crítico, à avaliação, à descoberta da aprendizagem, às técnicas de questionamento e às atividades para a memorização, ilustrando-os com vários exemplos bem sucedidos.

No âmbito das técnicas de avaliação e resultados das competências de LI, a autora supracitada refere a avaliação formal, incluindo disciplinas preparatórias, aplicação de pré-testes e pós-testes, cópias de referências bibliográficas usadas, ou bibliografias anotadas, para avaliação dos relatórios finais dos estudantes. Igualmente menciona os questionários de auto-avaliação ou de satisfação, como meios para melhorar os cursos.

Da conclusão deste estudo de Fiegen ressalta uma questão central no âmbito da FPLI – o debate sobre se a formação (para a LI) deverá ser integrada no currículo ou em unidades curriculares isoladas e com créditos ainda não está resolvido. Uma outra questão, que representa uma chamada de atenção, prende-se com os instrumentos de avaliação, alguns já replicados mas carecendo de aumento, devido à sua escassez.

Outro exemplo de trabalho colaborativo descrito por Natalie e Crowe (2013) integra a colaboração de um bibliotecário e do Departamento de Estudos da Comunicação da Mid-Atlantic Public University. Em 2010, na sequência da criação, na universidade, de uma Comissão para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, foi iniciado um estudo de avaliação sobre Literacia, com o duplo objetivo de *i)* determinar se a biblioteca e o Departamento de Comunicação poderiam abordar conjuntamente a referida avaliação e *ii)* avaliar se os estudantes do curso de Comunicação de nível inicial estariam a adquirir as competências de LI necessárias para prosseguirem para níveis mais avançados.

Na disciplina de Teoria da Comunicação, considerada pelas autoras como a porta de entrada para outras matérias ou cursos de nível superior em que são requeridas competências de LI, os estudantes são preparados para escreverem um artigo de oito a dez

páginas, aprendendo a realizar pesquisas com operadores booleanos e a usarem bases de dados adequadas.

O formato pedagógico do curso descrito e designado como híbrido, contemplava a frequência de uma sessão de biblioteca e um trabalho avaliado pelo bibliotecário e pelo professor.

Na descrição do estudo levado a cabo, referem as investigadoras que era apresentado um guia de pesquisa, disponibilizado online e no Blackboard, e que era exigido o recurso ao sistema de referências bibliográficas, segundo o estilo da APA (American Psychological Association).

Quanto à avaliação, indicam que era feita por ambos os formadores, versando sobre a seleção de artigos de periódicos adequados, confirmando o recurso a fontes primárias e a inclusão da teoria e do contexto relativos ao tema. Com o acompanhamento constante do professor e do bibliotecário, o feedback dos trabalhos era notado com três níveis (de 0 a 3) respetivamente as menções “precisa de melhorar” “aceitável” e “excelente”.

Dado que os resultados das três competências de LI avaliadas na formação do 1º semestre – *i*) estratégias de pesquisa; *ii*) fontes adequadas e *iii*) estilo da citação não foram uniformes nem suficientemente altos para atingirem o grau de satisfatórios, referem as investigadoras que houve necessidade de proceder a mudanças pedagógicas, para obter mais sucesso junto dos estudantes.

Assim, relatam que, ao invés de serem “convidados”, os estudantes eram “obrigados” a consultar três capítulos do tutorial da biblioteca sobre investigação, antes da sessão de formação e que a referida sessão terá sido adiada para os estudantes terem mais tempo para desenvolverem os seus temas e interiorizarem os conhecimentos do tutorial. Um terceiro aspeto mencionado consistiu na introdução de um quarto nível – “Bom” – na avaliação, a acrescentar aos níveis já referidos.

Quanto aos resultados da avaliação, tendo em conta os quatro semestres da formação, eles mostram, regra geral, uma melhoria das competências de LI dos estudantes, a partir do 2º semestre, quando o tutorial online se tornou obrigatório.

A nível conclusivo e como referem Nattale e Crowe, desta investigação sobre um trabalho colaborativo de FPLI realizado com êxito, resultaram benefícios, tais como um modelo de avaliação interdisciplinar em que a LI e os conteúdos de disciplinas podem ser agregados, para avaliar competências específicas de LI. Esta parceria permitiu perceber que os estudantes não estavam a adquirir satisfatoriamente as competências de LI exigidas pelo professor e pelo bibliotecário, o que determinou a necessidade de introduzir

alterações pedagógicas que permitiram a obtenção de melhores resultados. Por consequência, resultados de excelência, entretanto alcançados, conduziram à motivação do Departamento de Estudos da Comunicação para enfatizar e avaliar as competências de LI em todos os cursos, integrando a LI nas competências comunicacionais dos currículos. Tal investigação chamou a atenção para este projeto colaborativo, proporcionando-lhe o Prémio de Avaliação da Universidade e tornando-o um caso exemplar.

Uma outra investigação que relata as vantagens de partilha de experiências numa base colaborativa diz respeito a uma interação de experiências entre bibliotecários do ensino secundário e do ensino superior, tal como relatado por Moorefield-Lang e Meier, as próprias autoras, bibliotecárias do ensino secundário que transitaram para bibliotecas do ensino superior (MOOREFIELD-LANG; MEIER 2013).

Deste testemunho, que compara dois tipos de experiências profissionais, ressaltam reflexões úteis quanto à formação que desejavelmente deve ser ministrada pelos bibliotecários do ensino superior, a qual deverá assentar numa vertente pedagógica que, segundo uma perspetiva crítica das investigadoras, frequentemente está ausente das formações em contexto universitário. Assim, uma premissa valorizada neste tipo de ensino é que a aprendizagem deve ser ativa, implicando os estudantes no processo, interagindo com eles, através do diálogo, do humor, promovendo o trabalho de grupo e reservando um lugar para a avaliação, seja ela formal ou informal.

Segundo as autoras, para os estudantes que transitam de um contexto escolar com coleções bibliográficas mais restritas para um outro em que o acervo é muito maior e diversificado, é muito importante que, nas (poucas) ações de FPLI, os estudantes percebam que o bibliotecário está disponível e deseja ajudá-los, o que contribuirá para que os formandos encarem o Profissional da Informação como um colaborador.

A anterior experiência, com estudantes de ensino secundário, partilhada pelas bibliotecárias deste estudo com os seus colegas bibliotecários do ensino superior, nomeadamente no âmbito do relacionamento com os estudantes de 1º ano, terá contribuído para que os referidos bibliotecários do ensino superior nivelassem, com realismo, as suas expectativas face aos estudantes recém-chegados, tendo em conta os seus verdadeiros conhecimentos. Como conclusão, a transição profissional das autoras – de bibliotecárias do ensino secundário para o ensino superior – e a partilha das suas experiências e saberes com os colegas, numa base colaborativa, terá contribuído, também, seguramente, para uma transição muito mais fácil dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior.

Como amplamente referido, a partilha da informação, o trabalho colaborativo e interdisciplinar são palavras de ordem em várias ações de formação de LI em instituições de ensino superior, no que diz respeito a parcerias entre formadores oriundos de diferentes áreas, nas quais, recorrentemente, se integram bibliotecários. Tais noções também ressaltam da investigação de Catherine Riehle e Sharon Weiner (2013) que selecionam, de literatura recente, práticas educativas de alto impacto para verificarem de que modo incluem a integração de competências de LI. Essas práticas têm, segundo as investigadoras, uma relação com uma melhoria, a nível da aprendizagem dos estudantes, do compromisso que estes assumem e das taxas de reprovação/abandono escolar, devendo ser perspectivadas numa abordagem holística, ou seja, dentro e fora das aulas.

Dentre essas práticas, referem-se: *i)* as designadas “capstone experiences”; *ii)* comunidades de aprendizagem; *iii)* os chamados “service learning e community-based learning”; *iv)* pesquisas realizadas pelos estudantes e *v)* cursos de escrita intensiva. De acordo com competências de aprendizagem para o século XXI definidas pela American Colleges and Universities, referem as autoras que se contam as de LI, as quais estarão presentes nestas práticas.

Como exemplo de “capstone experiences” é mencionado um projeto de final de semestre em que são requeridas diversas competências de LI adquiridas anteriormente, sendo várias as disciplinas em que tal ocorre. Quanto às comunidades de aprendizagem são assinaladas pelas autoras, no âmbito da revisão da literatura efetuada, como contextos adequados para a aprendizagem de competências de LI nomeadamente para estudantes de 1º ano.

Os “service learning e community-based learning” pressupõem o contacto dos estudantes com problemas do mundo real, devendo estes encontrar as soluções adequadas, num clima em que o interesse, a satisfação e o sucesso escolar incutem, entre outros, valores de compromisso cívico e satisfação de necessidades da comunidade.

Quanto às competências visadas nas pesquisas realizadas pelos estudantes, elas incluem revisão da literatura, formulação de hipóteses, pesquisa, interpretação, organização dos dados, articulação e descrição de resultados, bem como competências de LI. São poucos os artigos selecionados pelas autoras do estudo que apontam exemplos práticos de integração de LI nas referidas pesquisas.

Dentre todas as práticas educativas anteriormente mencionadas, os cursos de escrita intensiva são considerados pelas investigadoras como aquela em que a componente de LI é talvez a mais frequentemente explorada, sendo comum que

bibliotecários forneçam formação sobre LI conjuntamente com professores de Escrita, tendo em vista a preparação dos estudantes para a escrita académica. Na verdade, similitudes associam estas duas áreas, já que para a redação de um artigo são exigidas competências como a capacidade de investigar e avaliar a informação, assim como a de recorrer a fontes para apresentar um argumento. Neste âmbito, são referidos os cursos de Escrita intensiva, os quais remetem para os designados “Writing Across the Curriculum” (WAC) cujo modelo integra a dupla investigação/escrita, sendo desenvolvidas competências de escrita em diferentes níveis do percurso académico.

Nas conclusões desta investigação da autoria de Riehle e Weiner é sublinhado que existem várias oportunidades para um diálogo pedagógico entre vários intervenientes do processo educativo, tal como bibliotecários, administradores dos Serviços de Estudantes, pessoal, leaders e elementos responsáveis pela implementação destas boas práticas. No entanto, e apesar de todos os grupos terem objetivos e desafios similares no âmbito da FPLI, a colaboração entre eles ainda se encontra num estado incipiente, devendo ser verdadeiramente integrados e mais colaborantes, para uma mais fácil implementação e avaliação de experiências promotoras da LI.

Retomando uma questão importante para o desenvolvimento das competências de LI, recentemente referida, a escrita ao longo do currículo, e designada como Writing Across the Curriculum (WAC), ela é objeto da atenção de Jeanne Galvin (2006). No seu estudo sobre a Literacia e o ensino integrado, é considerada como uma estratégia de aprendizagem integrada, a par das designadas “Freshman Year Experience” e das comunidades de aprendizagem.

Um dos pressupostos com que o artigo desta autora abre é a forte convicção de que a LI é mais bem apreendida quando as suas competências são ensinadas no contexto em que serão usadas e, fazendo menção à WAC como uma estratégia que possibilita tal, define-a do seguinte modo: “Writing Across the Curriculum generally refers to an integrative learning strategy which promotes the idea that students who write in every course will not only become better writers, but will also learn course content more effectively” (GALVIN, 2006, p. 27).

A WAC não só pressupõe produção de mais escrita, mas perspetiva-a de forma diferente, já que esta não envolve unicamente competências comunicacionais mas, segundo os seus mentores, também deve ser encarada como um processo e produto do pensamento crítico, sendo assumido que os estudantes aprendem, escrevendo. O tipo de aulas em que esta estratégia pedagógica deve ser implementada assenta numa conceção

ativa e participativa da aprendizagem, centrada no estudante e em que o professor é um facilitador, situação já anterior e também frequentemente referida como recomendável.

Com semelhanças em relação a alguns princípios definidores da WAC, um estudo sobre a questão da escrita académica no ensino superior, da autoria de José António Brandão Carvalho (2012), descreve uma investigação realizada com estudantes portugueses de mestrado, integrando a análise de textos utilizados para a elaboração de um trabalho de investigação solicitado no âmbito de uma unidade curricular designada Metodologia da Investigação em Educação.

A análise dos textos solicitados – tomada de notas a partir da leitura de artigos científicos, elaboração de um plano de texto, sintetizando as leituras prévias e elaboração de um texto final, observando um estilo de referenciação bibliográfica (neste caso, a APA), bem como um inquérito aplicado aos estudantes sobre as dificuldades sentidas permitiram tirar conclusões que enfatizam dificuldades várias inerentes ao processo de escrita e ao formato específico do texto académico.

O autor sinaliza que, dentre as várias dificuldades referidas pelos estudantes, uma delas, apontada por vários deles, diz respeito à novidade de uma unidade curricular de Metodologia da Investigação, incidindo sobre matérias muito distintas das restantes.

Outro tipo de problemas identificados por José Brandão Carvalho relaciona-se com uma abordagem da LI, na escolaridade anterior, centrada na reprodução do conhecimento, o que, no seu entender, deveria ser alterado através de uma sistemática adoção de práticas de leitura e escrita ao longo do currículo e percurso escolar. Esta estratégia, referida como preferível em relação a cursos exclusivamente dedicados à leitura e escrita, permitiria aos estudantes um envolvimento maior e mais próximo de contextos reais, dentre os quais o académico, e contribuiria para que, ao invés de reproduzirem o conhecimento, se envolvessem na construção do mesmo.

Embora, no âmbito do tema em estudo, já tenham sido citados vários exemplos de trabalho colaborativo com a intervenção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação é oportuno referir, de forma mais incisiva, outros casos bem sucedidos a esse nível, dos quais se destaca uma experiência de ensino-aprendizagem envolvendo a modalidade do ensino presencial e a distância.

É merecedora de destaque uma investigação levada a cabo por Walton, Barker, Hepworth e Stephens (2007) a propósito da Formação para a Literacia da Informação, em que é descrita uma experiência de aprendizagem colaborativa online através do “blended

learning”, sendo o programa da referida formação ministrado num misto de intervenções face a face e online.

Recorrendo a uma metodologia quantitativa e qualitativa, com análise do número e teor dos comentários dos estudantes emitidos no Blackboard Virtual Learning Environment (VLE) e nas respostas de pré-testes e pós-testes aplicados aos estudantes da área do desporto da Staffordshire University, este estudo teve a colaboração de um bibliotecário (um dos autores, Walton) e de pessoal docente.

Foi com a sustentação teórica de várias investigações sobre LI que reiteram a ideia de que os estudantes devem resolver eficientemente problemas, desenvolverem o pensamento crítico e comunicarem com os pares que este estudo se realizou. Além disso, segundo a revisão de literatura realizada pelos autores, eles partem das premissas de que a aprendizagem é uma atividade social, que os estudantes obtêm mais sucesso quando trabalham e interagem juntos e que a aprendizagem online é mais efetiva e pressupõe maior envolvimento e colaboração dos estudantes.

Tal como já mencionado, foi aplicado um pré-teste e um pós-teste a dois grupos de estudantes – o grupo de controlo –, ao qual foi ministrado um workshop presencial de LI e o grupo experimental, a quem foi ministrado o workshop presencial e proporcionada uma intervenção de aprendizagem colaborativa online. De acordo com a análise dos dados, comparando os resultados obtidos pelos dois grupos no pós-teste, a percentagem de respostas corretas é, na sua esmagadora maioria, maior no grupo experimental, o que é interpretado pelos autores como um possível indicador de que este grupo tenha aprendido mais que o outro por ter usufruído do “blended learning”.

Como resultados a assinalar deste estudo experimental, apesar dos resultados positivos, regista-se a proposta de alterações ao programa da sessão de formação e ao modo como a aprendizagem colaborativa online foi realizada, havendo a proposta de adoção de um novo modelo centrado no estudante, com vista à melhoria em futuras experiências.

Ainda de Inglaterra, da Universidade de Birmingham, é de destacar outro projeto no âmbito do apoio à promoção da Literacia intitulado BRUM –Birmingham Re-usable Materials –(GRAHAM, 2008), liderado por dois bibliotecários, com a colaboração de quatro professores que integravam materiais ou objetos pedagógicos produzidos conjuntamente no *curriculum* e recolhiam as opiniões qualitativas dos estudantes, através de inquéritos. Os quinze objetos digitais produzidos foram alojados na página Web, usados em aulas e institucionalmente, em ambientes virtuais de aprendizagem.

Desta estratégia pedagógica de ensino, bem sucedida, graças à interatividade suscitada, desencadeando comportamentos ativos junto dos estudantes, como por exemplo, o desenvolvimento do pensamento e resposta a questões, retêm-se algumas outras vantagens como o anonimato, a imediatez do feedback conferidos pelo sistema e a flexibilidade no acesso aos materiais disponibilizados na internet. Outras vantagens prendem-se com a possibilidade efetiva do uso dos referidos materiais em contextos pedagógicos, sendo, portanto, úteis e reutilizáveis em novos contextos educativos. Finalmente, um outro mérito desta experiência colaborativa é que nestes materiais pedagógicos foram usados recursos que os estudantes utilizam normalmente nos seus espaços sociais online, como vídeos, clips, música, texto e links da Web, havendo portanto um fator atrativo e motivador para a sua utilização.

Também de um exemplar caso inglês, em que se promoveu a partilha de recursos, falam Bob Glass e Jillian R. Griffiths (2008) a propósito de um projeto relacionado com um centro de ensino-aprendizagem, a nível do ensino superior, precisamente com incidência na área da Literacia da Informação na Manchester Metropolitan University (MMU).

Integra este projeto da MMU uma equipa constituída por académicos, conselheiros de educação e investigadores, desenvolvendo contactos estreitos com o pessoal da biblioteca e outros serviços de apoio ao ensino, os quais têm por missão realizar várias atividades. Contam-se, dentre elas, a produção de cinco objetos de estudo reutilizáveis, um dos quais – Info Skills (WeCT) – criado em colaboração com as bibliotecas da Universidade, a elaboração de posters e seminários, a participação em conferências internacionais da área das bibliotecas e do ensino e a cooperação com várias universidades europeia, incluindo interação entre as bibliotecas universitárias e públicas. No âmbito da avaliação do grau de literacia da informação dos estudantes, foi aplicado um teste, com 65 questões de escolha múltipla, avaliando diferentes competências e cujos resultados permitiram a adoção de estratégias para a melhoria de questões com piores resultados.

Griffiths e Glass (2011) realçam a importância desse teste de Literacia aplicado a estudantes da MMU, de 2008 a 2010, numa abordagem longitudinal, isto é, com repetição, em três anos do percurso académico de um grupo de estudantes de determinado curso, concluindo da utilidade do mesmo, tanto para os estudantes como para todos os agentes educativos envolvidos no processo de FPLI. Outras conclusões do estudo apontam para a necessidade de formação contínua em matéria da LI (isto é, que esta não

se circunscreva somente ao 1º ano) e para abordagens diversificadas no âmbito do desenvolvimento das competências que lhe estão associadas.

A contextualização do surgimento deste tipo de Centros de apoio ao ensino, feita pelos mesmos autores (GRIFITHS; GLASS, 2008) enfatiza um avanço notável a nível da percepção, atenção e trabalho de apoio no terreno às questões da educação no ensino superior em Inglaterra. Por certo, a criação, em 2003, de setenta e quatro centros de excelência de ensino – Centres for Excellence in Teaching & Learning (CETLs) terá sido um ótimo respaldo para um aumento quantitativo e qualitativo da FPLI. A filosofia de funcionamento destas infra-estruturas, recobrando um conjunto grande de atividades e pressupondo, frequentes vezes, projetos colaborativos, ilustra bem o objetivo de alcançar os melhores resultados a nível da educação inglesa e a cooperação nacional para o efeito.

Tal como anteriormente assinalado e agora exemplificado, para que o trabalho colaborativo possa colher resultados de maior impacto, deverá ser garantida a adoção de políticas educativas que promovam investimentos e mudanças várias, apostando, cada vez mais, no trabalho em rede.

Outro exemplo inglês relatado por Marsh (2008) descreve uma experiência de um serviço de apoio aos estudantes a nível académico, pessoal e profissional – Learner Support Services (LSS) – da Universidade de Bradford que conta com o devido apoio e projeção institucional. Estes Serviços que, graças à sua estrutura orgânica original, sempre pressupuseram um funcionamento articulado de diversas unidades orgânicas institucionais, como a biblioteca e Centro de Computadores, os Serviços de Gestão da Informação e os Serviços de Desenvolvimento da Carreira, viu reforçada essa filosofia de funcionamento devido a mudanças funcionais que acentuaram a cooperação e suas vantagens.

Este caso, refletindo uma desejável articulação e parceria de diferentes serviços, traduz uma interessante visão desta Universidade que apoia os seus estudantes, no sentido de lhes proporcionar uma formação holística e não compartimentada, através do apoio que lhes fornece.

Nesta Sociedade da Informação e do Conhecimento, a formação de indivíduos dotados de competências de LI (“information literate”) é o objetivo da FPLI, como explanado acima. A prossecução deste objetivo constituirá, certamente, um desafio pedagógico, com vários caminhos e diferentes caminantes. Com os exemplos apontados, pretende-se contribuir com boas ideias para iniciativas idênticas mas salvaguardando-se

sempre espaço para a adaptação e para a criatividade, necessariamente variáveis de acordo com fatores conjunturais diferentes.

Dir-se-ia que, nesta complexa tarefa de formação pedagógica e colaborativa para a LI, vários percursos são permitidos, diferentes “atletas”, “preparadores” e apoios são possíveis e válidos e que o tempo da “corrida” não será o fator mais importante para atingir a meta com sucesso pois serão vitoriosos não só os que, com todo o empenho, beneficiarem dela – os estudantes –mas também os que, de forma mais ou menos visível, isolada, mas sobretudo colaborativamente, a tornarão possível.

PARTE II – A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NUMA ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICA: A ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO

CAPÍTULO UM – O ENSINO SUPERIOR E A DECLARAÇÃO DE BOLONHA

1. Breve enquadramento sobre o ensino superior politécnico português

Um breve enquadramento do ensino superior politécnico português, interessará, antes de mais, para melhor se perceber o contexto em que a presente investigação decorre.

Sem a ambição de traçar uma reconstituição histórica exaustiva do sistema de Ensino nacional, a qual tem sido objeto de vários estudos, evocar-se-ão, no entanto, alguns marcos importantes relativos ao ensino superior e à evolução que o ensino politécnico tem sofrido ao longo dos tempos.

Convirá, antes de mais, remontar aos anos 70, ainda em fase pré-revolucionária, em que, no âmbito da reforma Veiga Simão e da Lei nº 5/73 que aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, são claramente definidos os objetivos do ensino superior: “Desenvolver o espírito científico, crítico e criador e proporcionar uma preparação cultural, científica e técnica que permita a inserção na vida profissional” (Lei nº 5/73–SUBSECÇÃO 4.^a –Ensino superior, BASE XIII, ponto 2).

Nesta mesma Lei, na BASE XV, referem-se dois grupos de estabelecimentos distintos: os Universitários, por um lado, e os Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e estabelecimentos equiparados, por outro. Segundo este sistema de tipo dual, no caso das universidades, conferem-se os graus de bacharel, de licenciado e de doutor, enquanto no grupo em que se incluem os Institutos Politécnicos se confere o grau de bacharel.

Na BASE XVI, estabelece-se que a duração dos estudos para obtenção do bacharelato, a nível dos Institutos Politécnicos, é três anos e que estes mesmos estudos “serão organizados de modo a proporcionarem as condições necessárias para o exercício

de determinadas atividades profissionais”, sendo, portanto, marcada a vocação profissionalizante deste ciclo de estudos.

Sendo considerado essencial o aumento da escolaridade após o ensino secundário, o Decreto-Lei 402-73 refere a necessidade de expansão e diversificação do ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação, criando novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.

Em 1977, é criado o ensino superior de curta duração, pelo Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de outubro, cujo objetivo é formar técnicos especialistas e profissionais de educação a nível superior intermédio. As instituições nas quais decorrerá este tipo de ensino, maioritariamente de âmbito regional, designar-se-ão Escolas Superiores Técnicas e Escolas Superiores de Educação. A duração destes cursos seria variável, entre os quatro ou seis semestres, em função das necessidades do país ou da região.

Dois anos depois, o Decreto-Lei nº 513-T/79 fala expressamente em ensino superior politécnico, passando esta designação a substituir a de “ensino superior de curta duração”. Transparece claramente, neste documento, a ideia de que a subalternização do ensino politécnico face ao universitário, até então generalizada, deverá ser invertida, colocando este sub-sistema de ensino politécnico, em pé de igualdade com o universitário, a nível da dignidade que lhe deve ser reconhecida, tal como consignado no ponto 2 do referido Decreto-Lei: “Ao ensino superior politécnico, ao qual se pretende conferir uma dignidade idêntica ao universitário”. Para José Veiga Simão e António de Almeida Costa (2000) não são explicitados os aspetos da referida “idêntica dignidade”, no entanto, ela começará a ser revelada nas finalidades enunciadas para o ensino superior no referido Decreto-Lei.

Será a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 – Lei nº 46/86 – que no seu artigo 11º, ponto 1 – Âmbito e objetivos do Ensino Superior – refere que “o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico”, sendo este documento que marcará, do ponto de vista legislativo, o sistema binário de ensino superior português.

Segundo esta Lei, o ensino politécnico confere o grau de bacharel e atribui diplomas de Estudos Superiores Especializados (equivalentes ao grau de licenciado), podendo também ministrar cursos de curta duração. Para Simão e Costa (2000, 27), “no que ao ensino politécnico respeita, ela [Lei de Bases do Sistema Educativo] consagrou a sua posição como modalidade alternativa ao ensino universitário”.

Várias diferenças entre os dois subsistemas de ensino superior são notórias, a começar pela duração diferente dos graus e pelos objetivos distintos, realçando-se, do pensamento de Cláudia Urbano (2011, 98) a ideia de “que ao universitário estaria reservada a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática”, o que é coerente com a vertente sempre mais marcadamente profissionalizante do ensino politécnico.

Em 1997, onze anos volvidos sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, uma alteração à mesma dá lugar à publicação da Lei nº 115/97, de 19 de setembro, na qual é dada autorização ao ensino superior politécnico para conferir o grau de licenciado, para além do de bacharel. Também de acordo com o seu artigo 13º, nº 7, é concedida aos estabelecimentos de ensino superior a possibilidade de realizarem “cursos não conferentes de grau académico cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma”, surgindo, então, os cursos de especialização pós-graduada.

No ano de 2005, com a criação de um novo sistema de transferência europeu de créditos curriculares – ECTS (European Credit Transfer System), através do Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro, é marcada uma nova conceção de ensino, na qual o estudante desempenha uma função nuclear, já que os referidos créditos são a unidade de medida do trabalho por ele desenvolvido, o qual inclui várias modalidades: desde as horas de contacto, às horas de estudo e de avaliação, bem como outras despendidas para a realização de estágios ou projetos ou ainda de outras atividades complementares de reconhecido valor artístico, sociocultural ou desportivo.

Uma segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, realizada em 2005, através da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, e já contemplando as bases para o Processo de Bolonha, define orientações para ambos os subsistemas de ensino superior, incidindo sempre numa perspetiva pragmática e na via profissionalizante do ensino politécnico, tal como se pode verificar no artigo 11º, ponto 2 relativo aos objetivos do ensino superior: “O ensino politécnico (...) visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, (...) e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais”.

No âmbito desta alteração à Lei em análise, o grau de mestre é conferido nos ensinos universitário e politécnico e, como já referido, é adotado o sistema europeu de créditos. Procede-se à flexibilização no acesso ao ensino superior com a possibilidade de seleção de candidatos adultos ao ensino superior, os maiores de 23 anos, detentores de experiência profissional e submetidos a provas adequadas para o efeito, realizadas pelos

estabelecimentos de ensino superior. Igualmente é prevista a admissão ao ensino superior de titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas.

No contexto do Processo de Bolonha, várias destas medidas enunciadas são legisladas, posteriormente, em Decretos-Lei específicos, tais como o Decreto-Lei 64/2006 de 21 de março que trata das condições especiais de acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos.

O Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos. Como ideia importante fala-se de uma generalizada mudança europeia –e especificamente portuguesa – com a adoção de um novo sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes, em lugar do anterior modelo baseado na transmissão de conhecimentos.

Quanto ao Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, criado para combater as elevadas taxas de abandono escolar dos jovens portugueses e dar oportunidades de formação aos adultos, visa alargar a oferta formativa, ao longo da vida, para públicos diferentes, através da formação pós-secundária –os cursos de especialização tecnológica (os CET). Pretende-se que estes cursos, funcionando em estabelecimentos de ensino não superior, também sejam incrementados no ensino superior, nomeadamente no politécnico.

Também de 2006 é o Decreto-Lei nº 114/2006 que procede à prorrogação do prazo de instalação de alguns estabelecimentos de ensino superior politécnico (dentre os quais a ESEIG), situação já regulada em 1994, através do Decreto-Lei nº 24/94, de 27 de janeiro.

2. O processo de Bolonha: novas implicações e competências

Com a Declaração de Bolonha proclamada em 1999, cujo objetivo era a construção de um Espaço Europeu para o Ensino Superior até 2010, várias linhas mestras importantes são preconizadas e progressivamente implementadas pelos países que aderiram a este processo ímpar de reformulação do ensino superior.

Vetores fundamentais como a promoção da empregabilidade, a mobilidade dos cidadãos no espaço europeu e o aumento da competitividade internacional do ensino superior

Europeu estão subjacentes a este complexo processo de mudança e Portugal, para cumprir este desígnio, vai operando várias transformações suportadas no respetivo quadro legal e tendo subjacentes linhas orientadoras oriundas de estudos internacionais.

Um importante projeto, datado de 2000, vem reforçar algumas linhas de força inerentes aos princípios de Bolonha. Trata-se do Projeto Tuning que, de acordo com o significado da palavra que o designa, tem como objetivo “afinar”, sintonizar as estruturas educativas europeias, com destaque para a adoção de um sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis, bem como a implementação de um sistema de créditos (MCTES-DGES, 2008 c).

Um aspeto relevante do Tuning é o estabelecimento de competências gerais e específicas das disciplinas de cada ciclo de estudos. As competências descrevem os resultados da aprendizagem, refletindo o saber do estudante, no final do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com uma classificação das mesmas, destacam-se o grupo das instrumentais, interpessoais e sistémicas. Segundo a opinião de diplomados e empregadores auscultados neste processo, das consideradas mais importantes realçam-se a análise e síntese, aprendizagem, resolução de problemas, aplicação do conhecimento, adaptação a situações novas, preocupação pela qualidade, trabalho da informação e trabalho autónomo e de grupo (MCTES-DGES, 2008 c).

No âmbito do referido Projeto Tuning, o qual visa uma definição e comparação dos ciclos de estudo do ensino superior europeu, surgirão os Descritores de Dublin desenvolvidos pelo JQI (Joint Quality Initiative Informal Group), com a participação de várias entidades de avaliação/acreditação. Estes descritores têm o mérito de definir os conhecimentos, competências, atitudes e valores para cada grau, com a identificação de áreas comuns, a saber: *i*) conhecimento e capacidade de compreensão, *ii*) aplicação de conhecimentos e compreensão, *iii*) realização de julgamento/tomada de decisões, *iv*) comunicação e *v*) competências de auto-aprendizagem (MCTES-DGES, 2008 c).

Será em 2005 que se inicia a reforma do sistema de ensino superior, em Portugal, sendo publicado o instrumento legal que regulamenta a criação do Espaço Europeu para o Ensino Superior, através do Decreto-Lei nº 42-2005, de 22 de fevereiro.

Assim, a adoção de uma estrutura comum de ensino superior, possibilitando uma mais fácil comparação e legibilidade de graus e diplomas concretiza-se através da introdução de um sistema europeu de transferência de créditos, o ECTS (European Credit Transfer System), o qual substitui o anterior sistema de créditos aprovado em Portugal, em 1980 (Decreto-Lei nº 173/80 de 29 de Maio). O ECTS é considerado um dos

instrumentos mais significativos desta grande reconfiguração da política europeia de ensino, desempenhando o estudante, doravante, um papel de protagonista e sendo os créditos a medida do trabalho total que ele desenvolve, seja a nível das horas de contacto, seja de todas as que ele dedica ao estudo individual, seja de outras que despende nas diferentes unidades curriculares que frequenta.

Com vista a promover a proclamada mobilidade e empregabilidade dos estudantes no espaço europeu, o suplemento ao diploma será um instrumento facilitador desse processo, já que emitido em duas línguas, a nacional e o inglês, e já que fornecedor de informações precisas sobre as qualificações obtidas, sobre a natureza da formação e ainda sobre ações institucionais diversas que o estudante possa realizar, ao longo do ciclo de estudos, tal como, por exemplo, uma mobilidade Erasmus (cf. Decreto-Lei nº 42/2005 e Portaria nº 30/2008 de 10 de janeiro).

Ainda no quadro da promoção da mobilidade internacional, tendo em vista uma justa avaliação dos estudantes do ensino superior integrados em programas de mobilidade, a adoção de uma escala europeia de comparabilidade de classificações será uma outra medida inovadora, também consignada no já referido Decreto-Lei nº 42/2005.

Em 2006, é publicado o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior que regula os princípios e a organização dos ciclos de estudo, segundo o preconizado no Processo de Bolonha (Decreto-Lei 74/2006, de 24 de maio).

A melhoria da qualidade do ensino superior – outro dos objetivos do Processo de Bolonha – está contemplada através da implementação de um sistema europeu de garantia de qualidade no ensino superior, tal como previsto no Decreto-Lei nº 74/2006 e exequível através da avaliação de uma agência de acreditação. Veja-se, desde 2003, a preocupação pela temática da Qualidade, com a aprovação do Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior (Lei nº 1/2003, de 6 de janeiro).

Centrando agora as atenções num dos capítulos do já citado Decreto-Lei nº 74/2006 que diz respeito aos graus académicos e diplomas do ensino superior, relativamente ao grau de licenciado, várias competências são definidas (cf. capítulo II artigo 5º), as quais replicam o preconizado nos Descritores de Dublin. Chama-se a atenção para algumas delas porque mais evidentemente relacionadas com competências de Literacia da Informação e portanto com o presente estudo. A primeira a destacar, neste âmbito, será a consagrada na alínea d) do referido Decreto-Lei nº 74/2006: “Capacidade de recolher, selecionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite [aos estudantes] a fundamentarem as soluções que

preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspetos sociais, científicos e éticos relevantes”.

Ora, nesta formulação estão abrangidas várias das competências selecionadas na presente investigação, tais como “a pesquisa da informação para a resolução de problemas”, a “avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada” e o “uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia”.

Assim, ainda que enunciadas de forma distinta e agrupadas diferentemente, pode verificar-se na capacidade de recolha, seleção e interpretação da informação (enunciadas no Decreto-Lei nº 74/2006) a capacidade de pesquisa, bem como a capacidade de avaliação da informação, já que a ideia da seleção da informação relevante se pode associar ao processo de avaliação da mesma. Também a referência, no mesmo Decreto-Lei, à capacidade de análise dos estudantes, contemplando aspetos vários, dentre os quais os éticos, poderá legitimamente associar-se ao uso ético da informação e da tecnologia.

Quanto às competências descritas na alínea e) do Decreto-Lei nº 74/2006: “Competências que lhes permitam [aos estudantes] comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas” relacionam-se evidentemente com uma das selecionadas neste estudo – “comunicação da informação, usando os meios adequados”. Ainda que esta última seja enunciada de uma forma mais genérica, pode entender-se que o tópico da adequação tenha a ver com a comunicação diferenciada, consoante os públicos visados.

Uma outra competência selecionada na presente investigação e relacionada com a autonomia na aprendizagem é também muito enfatizada e completamente recoberta pelo descrito na alínea f) do Decreto-Lei nº 74/2006 – “Competências de aprendizagem que lhes permitam [aos estudantes] uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia”. Desta enunciação se destaca uma abrangência grande da autonomia porque projetada a longo prazo, na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, lema igualmente muito caro aos princípios preconizados por Bolonha.

No ano de 2007, no panorama legislativo nacional, ficou estabelecido o quadro orientador e os princípios de organização do sistema de ensino superior, com a publicação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior – RJIES (Lei 62/2007, de 10 de setembro de 2007).

Neste documento legal de referência, a propósito da definição do sistema binário do ensino superior, integrando ensino universitário e politécnico, é referido que este último deve “concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações

técnicas avançadas, orientadas profissionalmente” (ver artigo 3º). Igualmente, no artigo 7º, ponto 1, os institutos e outras instituições de ensino politécnico são definidos como “instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental.”. Note-se, mais uma vez, no quadro legislativo sobre o ensino superior em Portugal, a tónica na vertente profissional reconhecida ao ensino politécnico e que se pretende seja um traço distintivo em relação ao ensino universitário.

Na senda da prossecução do sistema europeu de garantia de qualidade do ensino superior, um dos lemas da Declaração de Bolonha, nesse mesmo ano de 2007, é criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES (Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro de 2007), preconizando-se um tipo de avaliação externa e independente das instituições a avaliar e alterando-se, assim, o quadro de competências em matéria de acreditação de ciclos de estudo.

Também em 2007, com a publicação do Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações – SNQ (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro) é estabelecido o Quadro Nacional de Qualificações, tendo por referência o quadro europeu de qualificações. Este Decreto-Lei tem como objetivo promover a transparência e comparabilidade das qualificações, o reconhecimento dos resultados de aprendizagem e a valorização das competências, sendo previsto que as instituições do ensino superior também integrem o referido Sistema Nacional de Qualificações, de acordo com legislação específica.

Já em 2009, é aprovado o Quadro Nacional de Qualificações – QNQ (Portaria 782/2009, de 23 de julho de 2009), o qual integra as qualificações formais de todos os subsistemas de educação e formação nacionais, bem como as qualificações não formais obtidas da experiência profissional e previstas no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. O preâmbulo desta Portaria inicia-se com a referência ao Sistema Nacional de Qualificações e é enquadrada a pertinência do QNQ, a qual reside no facto de se valorizarem de igual forma as competências obtidas por vias formais, não formais e informais, permitindo compará-las, independentemente do modo como foram adquiridas. O QNQ torna-se, assim, um instrumento importante para candidatos a emprego e empregadores terem uma perceção do valor relativo das qualificações.

O QNQ estrutura-se em oito níveis de qualificação, desde o ensino básico ao superior e no quadro denominado “Correspondência entre os níveis de educação e de

formação e os níveis de qualificação”, o bacharelato e a licenciatura correspondem ao nível 6.

De acordo com os descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações, os resultados da aprendizagem que se subdividem em conhecimentos, aptidões e atitudes, pressupõem, para os bacharéis e licenciados, a nível dos conhecimentos, “um conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios”, sendo legítimo associar este grande objetivo a uma das competências em foco no presente trabalho – o desenvolvimento do espírito crítico.

Quanto às aptidões que um bacharel e licenciado devem possuir, elas são descritas como “avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho”, podendo estes resultados de aprendizagem relacionar-se com a capacidade de resolução de problemas e sendo enfatizada a complexidade e imprevisibilidade dos mesmos.

Relativamente às atitudes, entre outros aspetos, é suposta a gestão de “atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos”, incidindo-se também na tónica da imprevisibilidade dos contextos de estudo ou de trabalho.

Em novembro de 2010, é publicado *The framework for higher education qualifications in Portugal* (MCTES, 2010) podendo encontrar-se neste estudo a comparação entre os dois quadros de qualificações – o da área europeia do ensino superior e o do ensino superior português. Para os três ciclos de estudos há uma correspondência entre ambos os quadros, cabendo aqui realçar-se algumas das competências previstas para o ciclo de licenciatura: a capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação relevante, especialmente na área de estudo dos estudantes e que os habilite a consolidar as soluções que apresentam, incluindo a análise de aspetos relevantes, a nível social, científico e ético.

A nível comunicacional, realçam-se as competências que habilitam os estudantes a comunicar informação, ideias, problemas e soluções a especialistas e a não especialistas.

A nível atitudinal, destacam-se as competências que os estudantes devem ter para resolver problemas na sua área de estudos, baseados nos seus argumentos, bem como competências que lhes permitam beneficiar da aprendizagem ao longo da vida, com um elevado grau de autonomia.

Em Portugal, em junho de 2011, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em documento assinado pelo seu Secretário de Estado, afirma concordar com o relatório de um Comité de peritos internacionais encarregados da verificação da compatibilidade do Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior em relação ao Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior.

Em suma, desde 1999 que se verifica uma progressão e coerência a nível das políticas educativas nacionais e europeias, no sentido de se implementarem as grandes linhas orientadoras inerentes ao espírito da Declaração de Bolonha. Nem tudo o que estava previsto terá sido isento de polémicas e terá funcionado da melhor forma, tal como assumido, em jeito de balanço, em março de 2010, pelos Ministros responsáveis pelo ensino superior dos países signatários da Declaração de Bolonha, (Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area).

No entanto, na mensagem da Declaração de Budapest-Viena, fica registado que os Ministros estão abertos a ouvir as críticas dos estudantes e pessoal docente, reforçando –em estreita cooperação com as instituições de ensino superior, com o pessoal docente, estudantes e outros parceiros – os compromissos assumidos para a implementação dos objetivos preconizados na agenda do Comunicado emitido em Leuven/Louvain-la-Neuve, em 2009.

Do referido Comunicado, emitido na Conferência dos Ministros Europeus responsáveis pelo ensino superior, que ocorreu em 28-29 abril de 2009, em Leuven e Louvain-la-Neuve, e que abre com o elucidativo título *The Bologna Process 2020 –The European Higher Education Area in the new decade* – reafirmam-se vários dos tópicos (já presentes em Bolonha) a implementar e a melhorar na Europa, até 2020. Dentre algumas prioridades assinaladas para a década 2010-2020 como a aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade ou a mobilidade, revelar-se-á pertinente, no presente estudo, destacar a aprendizagem centrada no estudante e a missão do ensino superior. Aqui se reafirma a importância da missão das instituições de ensino superior e a necessidade de reformas curriculares baseadas no desenvolvimento de competências. Este tipo de ensino centrado nos estudantes implica a valorização dos mesmos, novas abordagens de ensino-aprendizagem e um currículo mais claramente focado nos estudantes durante os três ciclos de estudo.

Também em 26 e 27 de abril de 2012, na sequência da Conferência dos Ministros do EEES (Espaço Europeu do Ensino Superior) em Bucareste e do respetivo Comunicado, reitera-se, entre outros, o compromisso de promover, no ensino superior, o

ensino baseado nos estudantes, através de métodos inovadores e que os envolvam como participantes ativos das suas aprendizagens. Na linha de um trabalho colaborativo entre vários dos intervenientes do processo educativo, manifesta-se a intenção de facilitar um ambiente de aprendizagem e de trabalho inspirador e com apoios. Refere-se ainda a importância do desenvolvimento de independência intelectual e auto-confiança dos estudantes, bem como a capacidade de assumirem os seus comportamentos, de acordo com o pensamento crítico, competência de LI também em estudo na presente investigação.

Em comunicado de imprensa da Comissão Europeia sobre a conferência ministerial de Bucareste, com o título bem elucidativo “Mensagem aos ministros responsáveis pelo Processo de Bolonha: o ensino superior é crucial para o crescimento e o emprego” o enfoque é dado ao ensino superior, sendo a mensagem da Comissão Europeia responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou, a de que é premente a modernização dos sistemas de ensino superior dos Estados-Membros com vista a uma resposta à crise e ao desemprego juvenil.

Neste enquadramento, a concordância dos 47 Ministros europeus que integram o EEES em 2012, orienta-se no sentido de que as reformas a adotar reforcem o contributo do ensino superior para o crescimento e o emprego, ideia que também é um dos lemas da Agenda de Modernização dos Sistemas de Ensino Superior Europeus, da Comissão Europeia, adotada em setembro de 2011 (COMISSÃO EUROPEIA, 2011).

Embora o balanço geral de Bolonha, em 2012, seja positivo em 75% dos países do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), pois 70% a 90% de estudantes frequentam o 1º e 2º ciclos de estudos, regista-se um abandono excessivo do ensino superior, por parte dos estudantes, ou verifica-se que estes não detêm competências designadas como “empregáveis”. Ora, tal situação, entre outras, reforça a premência da adoção de medidas de melhoria e a ação do Grupo de Acompanhamento de Bolonha, do qual a União Europeia faz parte.

Paralelamente, decorrem outros projetos europeus tal como o “Europa 2020” cujo promotor também é a União Europeia, visando alcançar crescimento, até 2020, e contemplando cinco grandes objetivos nas áreas do emprego, inovação, educação, inclusão social e clima/energia, sendo oportuno destacar neste âmbito a iniciativa “Novas Competências para Novos Empregos”.

Sendo que o ambicioso Processo de Bolonha iniciado em 1999 não pára, envolve cada vez mais países, entidades e instituições e implica uma monitorização constante,

graças a uma expectável evolução, nova conferência de Ministros do EEES está prevista e terá lugar em Yerevan, na Arménia em 2015.

Até lá e sempre, cada instituição de ensino superior deverá trilhar os seus percursos e vencer os obstáculos múltiplos que se oferecem numa conjuntura generalizada de crise, em que, apesar das dificuldades, são determinantes as vontades e determinação dos diferentes agentes educativos envolvidos para, progressivamente, irem alcançando algumas (das possíveis) metas fixadas.

3. A Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão: do “pré-Bolonha” ao “pós-Bolonha”

Pretende-se, agora, proceder à caracterização da ESEIG, escola com um trajeto específico mas confinado às especificidades legais inerentes a uma instituição pertencente ao subsistema do ensino superior politécnico e simultaneamente sujeita, como todas as instituições de ensino superior, às alterações consignadas na Declaração de Bolonha, anteriormente descritas.

Enquadrando a ESEIG na respetiva instituição tutelar –o Instituto Politécnico do Porto (IPP), refira-se, antes de mais, que a génese deste Instituto remonta a 1985, e que, de acordo com o artigo 7º dos Estatutos do IPP (Despacho Normativo nº 5, de 2009), integra como unidades orgânicas de ensino e investigação as seguintes: *i*) o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) *ii*) o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP); *iii*) a Escola Superior de Educação (ESE); *iv*) a Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo (ESMAE); *v*) a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG); *vi*) a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF); *vii*) a Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP).

Como consta do Decreto-Lei nº 9/90, de 4 de janeiro de 1990, **a ESEIG foi criada em 1990**. Funcionou, durante os dez primeiros anos da sua existência, em dois pólos, o de Vila do Conde e da Póvoa de Varzim, em instalações provisórias cedidas pelas autarquias.

Os seus órgãos de gestão eram, à data da criação da Escola, o conselho geral, o conselho académico, o conselho de direção e o conselho administrativo.

Fruto da conjugação de esforços e da visão estratégica de dois municípios vizinhos que entenderam as vantagens de partilhar recursos, no ano de 2001, a ESEIG

mudou-se definitivamente para instalações, construídas de raiz, em terrenos cedidos pelas autarquias de Vila do Conde e da Póvoa de Varzim, sendo a localização da escola situada na linha fronteira entre as duas cidades.

Desde que foi criada e durante dezanove anos, a ESEIG funcionou em regime de instalação, até que no ano de 2009 viu aprovados os seus Estatutos, passando a ser dotada de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural e administrativa (ver Despacho nº 15831/2009, de 10 de julho de 2009 –artigo 1º, ponto 2), tal como previsto nos termos da lei e dos Estatutos do IPP.

De acordo com os Estatutos da ESEIG, os seus **órgãos constituintes** são: a Presidência (Presidente e Vice-Presidente), o Conselho Técnico-Científico (Presidente, Vice-Presidente e membros), o Conselho Pedagógico (Presidente e membros), o Conselho para a Qualidade e a Avaliação (Presidente e membros) e Conselho de Escola (Presidentes: da ESEIG, da Associação de Estudantes, do Conselho Técnico-Científico, do Conselho Pedagógico, da Associação de Antigos Alunos, o Professor Decano, o Decano do pessoal não docente e não investigador).

Outras formas de organização na Escola são as **UTC (Unidades Técnico-Científicas)**: *i)* Ciência da Informação; *ii)* Contabilidade e Auditoria; *iii)* Design; *iv)* Economia e Gestão; *v)* Engenharia Biomédica; *vi)* Engenharia Industrial e da Produção; *vii)* Engenharia Mecânica; *viii)* Física e Eletrónica; *ix)* Hotelaria e Restauração; *x)* Informática; *xi)* Línguas e Direito; *xii)* Matemática e *xiii)* Recursos Humanos.

Os cursos existentes à data da aprovação dos Estatutos são: *i)* Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação; *ii)* Contabilidade e Administração; *iii)* Design; *iv)* Engenharia Biomédica; *v)* Engenharia e Gestão Industrial; *vi)* Engenharia Mecânica; *vii)* Gestão e Administração Hoteleira; *viii)* Recursos Humanos e *ix)* mestrado em Finanças Empresariais.

Desde a existência dos Estatutos da ESEIG, os Coordenadores de curso passam a ser eleitos pelos seus colegas docentes (Despacho ESEIG/PRE-028/2010, de 22 de junho de 2010). A igual procedimento eleitoral estão sujeitos os Coordenadores das UTC (Despacho ESEIG/PRE-026/2010 de 21 de junho de 2010).

Anteriormente à aprovação dos Estatutos da Escola, não existiam UTC e os Coordenadores de Curso eram nomeados superiormente, pela presidência da instituição tutelar. Assim, em 2003, sob proposta da Escola e de acordo com Resolução do Conselho Geral do IPP, e sob o Despacho IPP/PR-153/2003, de 24 de novembro de 2003, os Coordenadores de Curso existentes à data foram nomeados pelo Presidente do IPP:

Contabilidade e Administração, Design Gráfico e de Publicidade, Engenharia de Produção, Recursos Humanos, Engenharia Mecânica e Ciências e Tecnologias da Documentação e da Informação. Igualmente foram nomeados três Coordenadores das seguintes áreas transversais: Matemática, Informática e Línguas e Direito.

O primeiro curso com que a Escola se inaugurou, funcionou, em simultâneo, nos pólos de Vila do Conde e Póvoa de Varzim e foi o bacharelato em Contabilidade e Gestão, criado em 1990 (Portaria nº 885/90 de 21 de setembro de 1990).

Em 1996, foi criado o bacharelato em Recursos Humanos que funcionou no pólo da Póvoa do Varzim (Portaria nº 50/96 de 19 de fevereiro de 1996).

Entretanto, estes dois cursos, ambos com uma duração de três anos, evoluíram, com algumas alterações de estrutura e/ou designação até ao modelo atual.

Em 1988, é dada a autorização para o funcionamento dos cursos bietápicos de Contabilidade e Administração (de Vila do Conde e Póvoa de Varzim) e de Recursos Humanos, na Póvoa de Varzim, compostos pelo 1º ciclo –com a duração de 3 anos, e que conferiam o grau de bacharel –e pelo 2º ciclo –com a duração de dois anos e que conferiam o grau de licenciado (Portaria nº 13-C/98, de 17 de Julho de 1998).

No ano de 1995, foi criado o diploma de Estudos Superiores Especializados – CESE –de Contabilidade e Gestão de Empresas que permitia o ingresso de bacharéis e de licenciados da área da Gestão, Administração e Contabilidade (Portaria nº 116/95, de 3 de fevereiro de 1995). Com a duração de dois anos, os CESE possibilitavam a obtenção do grau de licenciado a quem os frequentasse e concluísse o grau.

No ano de 2000, é dada autorização, na mesma Portaria, para a atribuição dos graus de bacharel e de licenciado às duas licenciaturas bietápicas de Design Gráfico e de Publicidade e de Engenharia de Produção (Portaria nº 466-G/2000, de 21 de Julho de 2000).

Em 2001, é conferida autorização para a atribuição dos graus de bacharel e de licenciado das duas licenciaturas bietápicas de CTDI (Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação) e de Engenharia Mecânica (Portaria nº 629/2001, de 10 de julho de 2001).

O plano de estudos do Curso de CTDI é aprovado em 2002 (Portaria nº 19/2002, de 4 de janeiro de 2002), bem como o de Engenharia de Produção, com três ramos no 2º ciclo – Ramo de Eletrónica Industrial, Ramo de Engenharia Industrial e Ramo de Mecânica (Portaria nº 708/2002, de 25 de junho de 2002).

Também em 2002, o plano de estudos do curso bietápico de Design Gráfico e de Publicidade é aprovado pela Portaria nº 760/2002 de 28 de junho de 2002, bem como o de Engenharia Mecânica (Portaria nº 21/2002, de 4 de janeiro de 2002).

O plano de estudos do curso bietápico de Gestão e Administração Hoteleira (com as opções de Gestão Hoteleira e Gestão Hospitalar) é aprovado em 2006 (Portaria nº 396/2006, de 24 de abril de 2006).

O funcionamento da licenciatura de Engenharia Biomédica, a mais recente de todas, é autorizado em 2006 (Portaria nº 714-A/2006, de 14 de julho de 2006) e o seu plano de estudos é aprovado em 2007 (Portaria nº 999/2007, de 28 de agosto de 2007).

Em 2006, no âmbito do Processo de Bolonha, decorre a aprovação de sete licenciaturas da ESEIG, que procederam às adequações dos cursos bietápicos e dos graus conferidos (Despacho nº 12 806/2006, de 20 de junho de 2006).

Este grupo de sete licenciaturas bietápicas, com duração de cinco anos, fruto da respetiva adequação, no âmbito de Bolonha, viram os seus planos de estudos reduzidos a três anos. O curso de Engenharia Biomédica cuja proposta de criação e plano de estudos teriam sido submetidos superiormente, já de acordo com o modelo de Bolonha, foi criado de raiz, com três anos.

No ano de 2008, os cursos adequados ao modelo de Bolonha têm a aprovação dos respetivos planos de estudo: *i*) Contabilidade e Administração (Despacho nº 3524/2008, de 12 de fevereiro de 2008); *ii*) Recursos Humanos (Despacho nº 3525/2008, de 12 de fevereiro de 2008); *iii*) Engenharia e Gestão Industrial (Despacho nº 3526/2008, de 12 de fevereiro de 2008); *iv*) Engenharia Mecânica (Despacho nº 3730/2008, de 13 de fevereiro de 2008); *v*) Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação (Despacho nº 4138/2008, de 15 de fevereiro de 2008); *vi*) Gestão e Administração Hoteleira (Despacho nº 4139/2008, de 15 de fevereiro de 2008); *vii*) Design – com o Ramo de Design Gráfico e de Publicidade e o Ramo de Design Industrial – (Despacho nº 4141/2008, de 15 de fevereiro de 2008) e *viii*) Engenharia Biomédica (Portaria n.º 999/2007, de 28 de agosto de 2007).

Para além das licenciaturas já referidas, a Escola possui ainda o mestrado em Finanças Empresariais cujo plano de estudos foi aprovado em 2009 (Despacho nº 27132/2009, de 17 de dezembro de 2009).

Em 2011, é aprovado o plano de estudos do mestrado de Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos (Despacho nº 12777/ 2011 de 23 de setembro de 2011).

Em 2012, é aprovado o plano de estudos do mestrado em Informação Empresarial (Despacho nº 13402/2012 de 12 de outubro de 2012). Também nesse mesmo ano é aprovado o mestrado em Engenharia e Gestão Industrial (Despacho nº 13401/2012 de 12 de outubro de 2012).

Para além de licenciaturas e mestrados, a ESEIG, no âmbito de uma diversificação da sua oferta formativa, cria outros tipos de cursos, tais como pós-graduações, Cursos de Especialização Tecnológica, cursos de curta duração e outros.

De referir o curso de Estudos Superiores para Seniores, criado em 2009-10 e que funcionou durante três anos, tendo como público-alvo um segmento da população, com idade superior a 50 anos, com a escolaridade mínima de 12º ano ou com experiência curricularmente comprovada e interessado em retomar os estudos superiores, com vista à melhoria das suas competências em temáticas diversificadas.

Ao abrigo da Lei nº 115/97, de 19 de setembro está traçado o enquadramento legal que determinará a diversificação da formação dos estudantes do IPP, através de Despacho tutelar denominado “Ciclos de estudos não conferentes de grau” (Despacho IPP/P-128/2010, de 3 de novembro de 2010).

Será nesta oportunidade de alargamento do portefólio formativo que a oferta oferecida pela ESEIG, a esse nível, aumenta, com a criação e aprovação de várias pós-graduações, a saber: *i*) curso de especialização pós-graduada em Direção Hoteleira (Despacho ESEIG/PRE-063/2011, de 12 de outubro de 2011) *ii*) curso de especialização pós-graduada em Informação Empresarial (Despacho ESEIG/PRE - 064/2011, de 12 de outubro de 2011), com a primeira edição em 2010-11 e a segunda em 2011-12.

No ano letivo de 2011-12, são ainda criadas as pós-graduações de Gestão de Bibliotecas Escolares (Despacho ESEIG/PRE - 066/2011 de, de 12 de outubro de 2011) e de Gestão de Organizações sem Fins Lucrativos (Despacho ESEIG/PRE - 067/2011, de 12 de outubro de 2011).

Para o ano letivo de 2012-13, são aprovadas as pós-graduações de Tecnologias Educativas Avançadas (Despacho ESEIG/PRE - 034/2012 de 6 de junho de 2012), de Design de Mobiliário (Despacho ESEIG/PRE - 035/2012 de 6 de junho de 2012) e de Gestão de Unidades de Saúde (Despacho ESEIG/PRE - 037/2012, de 8 de junho de 2012).

O funcionamento da pós-graduação em Gestão de Unidades de Turismo em Espaço Rural (com a colaboração da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril e do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do IPP na elaboração do plano de

estudos e lecionação de algumas unidades curriculares) também é autorizado, devendo ter início no ano letivo de 2012-13 (Despacho ESEIG/PRE - 036/2012, de 8 de junho de 2012).

Em 2013, é aprovada a pós-graduação em Design Gráfico e Art Direction (Despacho ESEIG/PRE-024/2013, de 14 de maio de 2013) e a de Educação em Turismo, Hotelaria e Restauração (Despacho ESEIG/PRE-042/2013, de 19 de junho de 2013), sendo simultaneamente autorizado o seu funcionamento para o ano letivo de 2013-14.

A ESEIG viu também aprovados dois Cursos de Especialização Tecnológica (CET) em Energia e Climatização (Despacho nº 8147/2011, de 8 de junho de 2011) e em Técnicas de Contabilidade e Empreendedorismo (Despacho nº 8149/2011, de 8 de junho de 2011). Estes cursos não foram ministrados, na altura, por falta de verbas, vindo a funcionar posteriormente, no ano letivo de 2013-14.

Decorrente da necessidade estratégica de alargar a oferta formativa a públicos diversificados, nomeadamente através de Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e de cursos que garantam a formação ao longo da vida, a ESEIG criou, em 2009, o Gabinete de Formação Tecnológica Pós-Secundária e Contínua da ESEIG (Despacho ESEIG/ PR-06/2009 de 20 de novembro de 2009).

Os cursos atualmente existentes na Escola representam uma evolução progressiva e sustentada e um portefólio formativo variado que contempla públicos distintos.

O Conselho Científico da ESEIG, posteriormente designado **Conselho Técnico-Científico (CTC)** não funcionou desde a abertura da instituição. A sua primeira reunião decorreu a 29 de janeiro de 2002, integrando sete membros. O seu Presidente era o Diretor da Escola e, de acordo com a ordem de trabalhos da reunião inaugural, foi elaborado e aprovado o regulamento do Conselho Científico, nomeado o Vice-Presidente pelo Presidente, e designada a Secretária, depois de ouvidos os restantes membros do Conselho. A última reunião deste órgão, com esta designação, foi em 16 de junho de 2009.

Com a publicação dos Estatutos da ESEIG, em 10 de julho de 2009, o Conselho Científico passou a designar-se Conselho Técnico-Científico (CTC), sendo a sua primeira reunião datada de 30 de julho de 2009.

O regimento do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto foi aprovado em reunião do Conselho Técnico-Científico de 6 de abril de 2010.

O Conselho Pedagógico (CP) da ESEIG teve a sua primeira reunião a 27 de fevereiro de 1997, tendo sido apresentada uma proposta de regulamento deste órgão. Era constituído por 14 membros –oito docentes e seis discentes. Dentre o grupo de docentes, um membro assumia o cargo de Presidente e um outro o cargo de Secretário. Este mandato durou até ao dia 15 de outubro de 2012, data em que se realizou uma reunião com um ponto único na ordem de trabalhos para eleição do novo Presidente do CP.

A composição do novo Conselho Pedagógico foi variando ao longo dos tempos, mas a fórmula que durou mais foi a de dois docentes e de dois estudantes por curso. O acesso ao cargo da Presidência era por eleição, de dois em dois anos, através de votação no seio do órgão. O segundo Presidente do CP da ESEIG desempenhou as suas funções, de outubro de 2002 a outubro de 2009.

O terceiro Presidente do Conselho Pedagógico da ESEIG, foi eleito a 30 de outubro de 2009, dentre os membros representantes dos docentes e exerceu as suas funções, por dois mandatos, de dois anos cada.

Este órgão era composto por dez membros, eleitos nos termos dos Estatutos da ESEIG, dos quais cinco representantes dos docentes e cinco representantes dos estudantes, sendo que o secretário também foi eleito, dentre todos os seus membros, com exceção, claro, do Presidente.

Em outubro de 2013, houve, de novo, eleições que determinaram uma nova composição do Conselho Pedagógico da instituição.

O Regimento do Conselho Pedagógico da ESEIG foi aprovado por este órgão no dia 20 de novembro de 2009 e contém alterações introduzidas em 21 de julho de 2011 e 16 de novembro de 2011.

Embora vários docentes da ESEIG desenvolvessem, desde sempre, investigação no âmbito da produção científica, da Formação Avançada, ou mesmo como membros de Centros de Investigação de outras instituições de ensino superior, a partir de 2010, a Escola passou a ter, formalmente, vários **centros de investigação**, consoante as áreas científicas dos seus docentes.

Em 2009, foi criado o NID-RH – Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Recursos Humanos – da área científica de Recursos Humanos – e aprovado em Conselho Técnico-Científico em 13 de janeiro de 2009 (Despacho ESEIG/PRE -025/2011, de 4 de maio de 2011).

O KMILT – Knowledge Management, Interactive and Learning Technologies Research Group – é uma unidade de investigação e desenvolvimento que visa

desenvolver projetos interdisciplinares e projetos de Educação, na área científica de Informática, especificamente nos domínios de Sistemas e Tecnologias da Informação, Gestão do Conhecimento, Tecnologias de Aprendizagem Multimédia, Gestão de conteúdos, e-Learning e áreas afins (Despacho ESEIG/PRE-001/2010, de 5 de janeiro de 2010).

Em 2010 foi criada a CIGLA – Célula de Investigação do Grupo de Línguas Aplicadas, na área científica das Línguas, e aprovada em Conselho Técnico-Científico em 9-11-2010 (Despacho ESEIG/PRE -026/2011, de 4 de maio de 2011).

Também em 2010 foi criada a CID2BIO – Célula de Investigação e Desenvolvimento em Biosinais e Biosistemas, aprovada em Conselho Técnico-Científico em 7-12-2010 (Despacho ESEIG/PRE -027/2011, de 4 de maio de 2011).

Já em 2012, surge o CIEFGEI – Centro de Investigação em Economia, Finanças, Gestão e Engenharia Industrial – , integrando as áreas científicas da designação do referido Centro e cuja proposta foi submetida ao Conselho Técnico-Científico da ESEIG e aprovada por este, a 17 de fevereiro de 2012 (Despacho ESEIG/PRE -009/2012, de 23 de janeiro de 2012).

A biblioteca da ESEIG está dotada de três salas de estudo, individual e de grupo, com cobertura de rede sem fios e postos informáticos para acesso à internet.

Enquanto biblioteca do ensino superior, tem como missão a disponibilização de serviços de informação à comunidade académica da ESEIG, estando o serviço de leitura presencial também aberto ao público em geral.

Os serviços prestados incluem, para além da leitura presencial, o serviço de referência e apoio na pesquisa, empréstimo domiciliário, empréstimo interbibliotecário, difusão de informação, formação de utilizadores, acesso à internet e acesso ao serviço de fotocópias e impressões existente na ESEIG.

O acervo é constituído, essencialmente, por bibliografia das áreas dos cursos lecionados na ESEIG. Atualmente, o fundo documental existente, em papel, é de 10.000 monografias, 1000 documentos de literatura cinzenta, 350 documentos não-livro, 40 normas, 120 e-books e 16 títulos assinados de publicações periódicas. Este Serviço disponibiliza, ainda, o acesso a milhares de artigos científicos e livros, em formato digital, incluídos no pacote geral para instituições do ensino superior da Biblioteca do Conhecimento Online.

Tem sido preocupação da biblioteca prestar o máximo de serviços presenciais, e também virtuais, de forma a melhorar a acessibilidade.

O Gabinete de Relações Internacionais (GRI) da ESEIG funciona de modo articulado com o Gabinete de Programas Internacionais (GPI) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), divulgando possibilidades de mobilidade em estudos e estágio, a nível nacional e internacional, e contribuindo, assim para o desenvolvimento académico, pessoal e profissional dos estudantes e diplomados da ESEIG.

O público-alvo são os estudantes, diplomados, docentes e funcionários da Escola que desejem diversificar e enriquecer o saber académico em contextos internacionais.

O GRI trabalha com Instituições de Ensino Superior (IES) internacionais e entidades ou organizações externas à ESEIG recetivas ao acolhimento de estudantes e estagiários nas áreas de formação ministradas na Escola.

A ação do GRI é a de promoção e divulgação de oportunidades de mobilidade, seja a nível de estudos, seja a nível de estágios, para estudantes e também contempla o intercâmbio de docentes e funcionários nacionais e estrangeiros.

O GRI apoia os candidatos portugueses e estrangeiros que fazem mobilidade na ESEIG – estudantes, docentes e Responsáveis de Gabinetes de Programas Internacionais – nos procedimentos administrativos, no acolhimento e na integração social e académica.

São de referir os programas de mobilidade Erasmus, Vasco da Gama, Leonardo da Vinci, Disney e Santander América do Sul.

O Gabinete de Imagem e Comunicação (GIC) tem como função proceder ao empréstimo de equipamento audiovisual e à prestação de serviços a nível de projetos de Design Gráfico, fotografia e vídeo, tendo sido aprovado o respetivo regulamento pelo Despacho ESEIG/PRE-069/2010, de 27 de dezembro de 2010.

O Gabinete de Gestão da Qualidade tem como objetivo gerir o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) nos diferentes serviços e processos existentes na ESEIG, com vista a implementar, manter e melhorar de forma contínua o referido sistema. Desde a identificação dos processos e propostas para a respetiva sequência e interação, até ao apoio dos diferentes serviços existentes na escola, a nível da uniformização dos processos, atividades e tarefas desenvolvidas, tudo são propósitos a levar a cabo por este Serviço.

O Serviço de Inserção Profissional (SIP) é uma estrutura de apoio à Escola que funciona de forma articulada com o Gabinete de Estudante (GEs) do Instituto Politécnico do Porto. O seu objetivo é promover o desenvolvimento académico, pessoal e profissional dos estudantes e diplomados de ESEIG.

O público-alvo são os estudantes e diplomados da Escola que procuram estágio/emprego ou ações de formação de âmbito profissional e também as organizações exteriores à ESEIG que pretendam recrutar estagiários e/ou colaboradores das áreas de formação existentes na ESEIG.

O SIP é composto pela Unidade de Inserção Profissional e pelo Observatório ESEIG. As atividades promovidas pela Unidade de Inserção Profissional são: gerir ofertas de emprego e estágio; dar formação em técnicas de procura de emprego e em competências transversais e disponibilizar consultas de psicologia gratuitas, em articulação com o Gabinete do Estudante do IPP.

Como atividades desenvolvidas pelo Observatório da ESEIG contam-se: a caracterização dos alunos do 1º ano; acompanhamento do percurso académico dos estudantes; acompanhamento do percurso profissional (empregabilidade) dos diplomados; manutenção e atualização de registos e bases de dados das Entidades Acolhedoras de Estágio (EAE) e Entidades Empregadoras (EE) que contactam com o SIP.

O Gabinete de Formação Tecnológica, Pós-secundária e Contínua pretende criar e divulgar atividades e cursos de formação direcionados para empresas e instituições da região envolvente. Dentre outros, também são seus objetivos promover a formação tecnológica pós-secundária da ESEIG e a formação ao longo da vida, bem como determinar as necessidades formativas dos professores do ensino básico e secundário.

O Gabinete de Ligação ao Exterior (GLE) exerce a sua atividade no âmbito da promoção do desenvolvimento, inovação e extensão, da cooperação interinstitucional e das relações empresariais.

Tem como objetivos apoiar o estabelecimento de relações com empresas e outras instituições, promovendo ações de cooperação e estabelecimento de protocolos de cooperação. Tem também como função gerir a informação sobre atividades de I&D, as oportunidades de transferência tecnológica e a oferta de serviços às empresas. Visa, igualmente, fazer a integração da ESEIG na sua área geográfica de intervenção, estabelecendo ligações com diferentes organizações e entidades –escolas, administrações autárquicas e empregadores.

O interesse de proceder à divulgação da oferta formativa da ESEIG junto de potenciais interessados, determinando uma articulação vantajosa de diferentes serviços e entidades da Escola, levou ao imperativo, por parte da Presidência da Escola, de uma articulação entre o Gabinete de Imagem e Comunicação, os Serviços de Inserção

Profissional e as Coordenações dos cursos para o sucesso do objetivo pretendido (Despacho ESEIG/PRE-010/2010 de 12-02-2010).

Servindo o propósito de criar um mais eficaz mecanismo de circulação interna da informação institucional, foi nomeado pelo Presidente da ESEIG um docente Responsável pela **difusão interna da informação** (Nota de serviço nº 01/2009 de 11-11-2009).

Com o objetivo de divulgar as diferentes atividades realizadas pela comunidade da ESEIG, foi criada, em 2004, a Revista da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – RESEIG –do Instituto Politécnico do Porto, tendo sido publicado apenas um número.

Posteriormente, em 2008, foi criado o **Boletim Informativo da ESEIG –B-ESEIG –**, publicado em formato de papel e em formato digital, o qual teve sete números, sendo o primeiro número editado em julho de 2008 e o último em dezembro de 2010. Para o efeito, houve nomeação, pelo Presidente da ESEIG, de um corpo editorial e de um Corpo de Colaboradores, constituído por um docente de cada curso da Escola (Despacho ESEIG/PR-05/2009, de 16 de novembro de 2009).

De acordo com o disposto no estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico é obrigação das instituições elaborar os regulamentos necessários para a execução do estatuto, designadamente em matéria de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Nesse sentido, no âmbito do Regimento da **Comissão de avaliação de desempenho dos docentes** do IPP, e ouvido o CTC da ESEIG, foi elaborada a constituição da Comissão de avaliação de desempenho dos docentes da ESEIG (Despacho ESEIG/PRE-020/2011, de 27 de abril de 2011).

De acordo com a Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, que estabelece o **Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP)**, foi constituída uma Comissão paritária no âmbito do SIADAP para os anos 2011-12 na ESEIG (Despacho ESEIG/PRE-071/2010, de 28 de dezembro de 2010).

Todos os cursos existentes na Escola têm vindo a promover conferências, colóquios, palestras, encontros de carácter científico, cada qual, no mínimo, uma vez por ano, convidando oradores de destaque do meio académico e profissional. Não raras vezes, atividades de natureza científico-pedagógica realizam-se no âmbito de algumas unidades curriculares.

Também são organizadas visitas de estudo para proporcionar o contacto dos estudantes com o meio profissional e nos planos de estudo de vários cursos figuram estágios, o que se tem vindo a revelar uma mais-valia para os estudantes e representa uma diversificação de atividades científicas e pedagógicas de incentivo à aprendizagem.

O ESEIGlobal, projeto pedagógico multidisciplinar, criado na ESEIG em 2004 e que funcionou até 2006 (num total de três edições), era um “simulador empresarial” com o objetivo de transmissão de competências de empreendedorismo e inovação aos discentes da ESEIG.

Com um formato de jogo, em que várias empresas virtuais, criadas por diferentes grupos de estudantes, competiam entre si, numa área de negócio a especificar (ideia), integrava “empresas” constituídas por estudantes do 2º ano de diferentes cursos. Contava com o apoio direto dos docentes, também eles envolvidos como dinamizadores, formadores, consultores e avaliadores.

Destaque para a consolidação da formação dos estudantes em diferentes áreas de suporte à criação de negócios e no trabalho por conta de outrem, consolidando competências de empreendedorismo e inovação, de comunicação e interação entre elementos dos diversos cursos ministrados na ESEIG, enfim, fortalecendo um maior relacionamento entre a escola e as empresas.

Em 2007, a ESEIG aderiu ao V Poliemprende –concurso dirigido à comunidade académica dos Institutos Politécnicos, com o objetivo principal de incentivar o empreendedorismo. Esta atividade, em que a ESEIG tem participado, desde então, contribui para potenciar a criação de ideias de negócio, de empresas, de projetos, em trabalho de equipa dos estudantes, apoiados por docentes da Escola, proporcionando um aumento de competências várias daqueles que nele queiram participar.

Em síntese, são visíveis ações institucionais a favor da **valorização do empreendedorismo**.

Tanto o ESEIGlobal como o Poliemprende contemplam a obtenção de prémios, por parte dos estudantes.

Também o IPP e a ESEIG têm vindo a premiar o mérito académico dos seus estudantes, através da **atribuição de bolsas a estudantes** com um aproveitamento escolar excecional. Essas bolsas foram criadas em 1998, por Despacho do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Despacho nº 13531/2009, de 9 de junho de 2009).

Desde 2011, ao abrigo do acordo estabelecido entre o Instituto Politécnico do Porto e o Banco Santander Totta, também existem Bolsas de Intercâmbio Luso-

Brasileiras e Ibero-americanas com o objetivo de aprofundar as relações académicas entre Portugal, Espanha e alguns países da América do Sul.

Aquando da criação da ESEIG, em 1990, existiam duas Associações de Estudantes, respetivamente no pólo de Vila do Conde e da Póvoa de Varzim, passando a existir uma única, na altura da mudança para as atuais instalações construídas de raiz.

Como atividades regulares da **Associação de Estudantes** conta-se, no início de cada ano letivo, a Receção ao Novo Aluno, em colaboração, com a Comissão de Praxe.

A organização do jantar de Natal, a Semana Académica – com atividades desportivas, recreativas, colóquios e workshops – festas temáticas e convívios são iniciativas levadas a cabo por esta Associação. Ações de carácter humanitário e de solidariedade social também se expressam em iniciativas como a dádiva de sangue, a recolha de bens alimentares e de roupa para instituições de solidariedade social ou o apoio ao estudo a jovens.

A **Associação de Antigos Estudantes da ESEIG (AAAESEIG)** pretende integrar e representar todos os antigos estudantes da ESEIG e tem como objetivo principal o convívio académico e profissional entre os antigos e atuais estudantes da instituição, contribuindo para o prestígio da ESEIG. Uma das tarefas que está a ser levada a cabo é a criação de uma base de dados de todos os atuais e antigos estudantes, com vista à criação de uma rede de contactos e promoção da comunicação.

Existem atualmente duas **tunas** na ESEIG – os Gatunos, tuna masculina e a Afrodituna, tuna feminina.

A criação da tuna masculina data de 1994 e integra cerca de quarenta elementos, apadrinhados pela Tuna de Contabilidade do Porto e padrinhos da Afrodituna – Tuna Feminina da ESEIG.

Da sua história constam participações em diversos eventos nacionais (no continente e ilhas) e noutros países como França e E.U.A, junto de comunidades portuguesas.

A Afrodituna (Tuna Feminina da ESEIG) foi formada em outubro de 1996 e é constituída por 32 elementos, sendo seus padrinhos os Gatunos, tuna masculina da ESEIG.

Do seu repertório constam canções originais e músicas tradicionais portuguesas exibidas em diversos festivais de tunas, saraus e festas populares de quase todo o país.

Em suma, a excelência e dinamismo da ESEIG, dotada de arquitetura acolhedora e de infra-estruturas, espaços e equipamentos necessários ao bom funcionamento dos

cursos, tem permitido estabelecer importantes sinergias com o espaço envolvente, com destaque para as autarquias, tecido empresarial e Associações Profissionais das áreas científicas dos cursos ministrados.

Os objetivos da ESEIG, patentes nos seus Estatutos, são bastante claros quanto ao que prevêem para a formação global dos seus estudantes, sendo pertinente destacar, entre outros aspetos, as competências necessárias ao trabalho em equipas multidisciplinares, a aquisição de hábitos e metodologias de pesquisa, a interiorização dos valores éticos e deontológicos da profissão e da cidadania, o reconhecimento da centralidade da inovação no sucesso pessoal e organizacional. Ora, poder-se-á dizer que todas estas ideias de referência se alinham com as grandes linhas orientadoras subjacentes à Declaração de Bolonha.

É de assinalar, ao longo dos anos, a evolução que esta instituição tem sofrido, aumentando, de forma sustentada e progressiva, a sua oferta formativa e, em consequência, o número dos seus docentes, estudantes e pessoal não docente e constituindo uma mais-valia para a região onde se integra.

No ano letivo de 2009/2010, ano em que se deu início ao estudo empírico, a ESEIG tinha inscritos 1022 estudantes; em 2013-14 conta com um total de 1518 estudantes –1183 das licenciaturas, 193 de mestrados, 106 de pós-graduações e 36 de CET –e conta ainda com 111 docentes e 20 não docentes.

CAPÍTULO DOIS – ESTUDO EMPÍRICO: A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS DA ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO

1. A amostra em estudo

1.1. Caracterização da amostra dos estudantes

Após a caracterização da ESEIG e do seu percurso, sinalizando-se a fase de adequação/criação dos seus cursos ao modelo de Bolonha, em 2006, é oportuno lembrar que o estudo empírico da LI nas licenciaturas da ESEIG se inicia, quatro anos depois, numa fase já estável, a nível das mudanças que foram implementadas por uma das maiores revoluções da história do ensino superior.

Como nota prévia à apresentação dos dados que servirão para proceder à caracterização da amostra, é oportuno fazer-se referência a alguma informação relativa ao universo de docentes e de estudantes, bem como à taxa de resposta aos questionários ministrados.

O universo de docentes das licenciaturas é 104, sendo que desses, oito deles colaboraram na melhoria do instrumento de recolha de dados, isto é, no pré-teste do questionário a aplicar aos docentes, tendo sido, como já referido, escolhido um docente de cada curso para o efeito.

Não considerando a investigadora (docente na instituição em estudo) nem os referidos oito docentes a quem não foi solicitado, obviamente, que respondessem à versão definitiva do questionário, de um total de 95 questionários enviados, 77 foram respondidos, tendo-se registado, portanto, uma taxa de resposta de 81%.

A amostra dos estudantes é constituída pelos estudantes de 1º e 3º anos das licenciaturas da Escola, sendo que o motivo pelo qual foi escolhido o ano inicial e terminal deste ciclo de estudos é porque, de acordo com os objetivos da investigação, se visa comparar a perspetiva dos estudantes sobre a FPLI, a LI e suas competências, à entrada e à saída da licenciatura que frequentam, para avaliar se esta mesma formação provocou mudanças.

Relativamente ao corpo discente, de um total de 660 questionários que foram recebidos, 506 foram respondidos, observando-se uma taxa de resposta de 76,6%.

Do total de estudantes questionados, e dentre as 505 respostas válidas, apurou-se que 59,6% são do sexo feminino e 40,4% são do sexo masculino (Anexo B 1).

Dos 502 respondentes à questão da idade, a faixa etária mais representativa, em termos percentuais, é a dos 20 aos 25 anos (40,4%), seguida da <20 anos (39%). Em terceiro lugar, encontra-se a dos 25 aos 30 anos, depois a dos 30 aos 40 anos e finalmente, a dos >40, sendo a média de idades 22,26 anos (Anexo B 2).

Do total dos estudantes, 212 (41,8%) afirmam morar no mesmo concelho no período de aulas e fora do período de aulas, enquanto 294 (58,1%) afirmam residir em concelhos diferentes fora do período de aulas, dados que permitem afirmar que a maioria estará deslocada da sua residência no período letivo. Contam-se 28 concelhos de residência no período letivo e 70 no período não letivo.

No período de aulas, o concelho de residência que possui maior percentagem de indivíduos a estudar na ESEIG é o de Vila do Conde (35,2%), seguido do da Póvoa de Varzim (10,7%) e do Porto (10,3%).

Os concelhos de residência, fora do período de aulas, que integram maior número de estudantes a frequentar a ESEIG são, *ex aequo*, o do Porto e Vila do Conde (9,2%), o da Póvoa de Varzim (5,8%), Vila Nova de Famalicão (4,8%) e Matosinhos (4,4%).

Dentre os locais de residência que os estudantes assinalaram como diferentes dos do período letivo contam-se duas respostas de países da União Europeia e duas de países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) –(Anexo B 3).

Tendo-se agregado os concelhos de residência dos estudantes, por distritos, países de língua portuguesa e da União Europeia, a distribuição dos estudantes permite concluir que, fora do período de aulas, há uma maioria de estudantes (52,72%) que habitam no distrito do Porto, seguida de 20,4% que habitam no distrito de Braga, e 8,84% no distrito de Aveiro, tal como se pode ver no Gráfico 1.

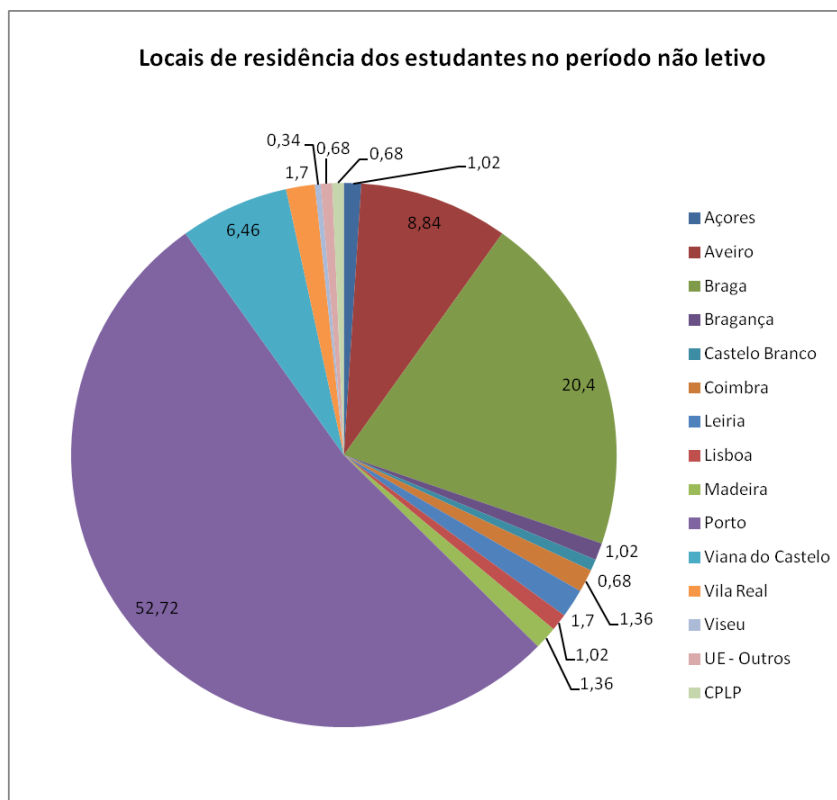


Gráfico 1 – Locais de residência dos estudantes no período não letivo

Do total de estudantes, 29,8% são do curso de Contabilidade e Administração, 13,8% do curso de Gestão e Administração Hoteleira, 13,6% do curso de Design, 13,2% do curso de Recursos Humanos, 7,9% do curso de Engenharia e Gestão Industrial, 7,5% do curso de Engenharia Mecânica, 7,3% do curso de Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação e 6,7% do curso de Engenharia Biomédica, tal como visível na Tabela 1.

Tabela 1 – Cursos de Licenciatura da ESEIG – frequência: estudantes

Licenciatura	Frequência	% Válida
CA	151	29,8
CTDI	37	7,3
DES	69	13,6
EB	34	6,7
EM	38	7,5
EGI	40	7,9
GAH	70	13,8
RH	67	13,2
Total	506	100,0

Do total dos estudantes, 62,3% frequentam o 1º ano e 37,7% o 3º ano (Anexo B 4).

Dentre 499 estudantes que responderam à questão sobre o regime de estudo, apurou-se que 93% frequentam o ensino diurno e 7% o ensino pós-laboral (Anexo B 5).

De 496 respondentes, 76% são estudantes e 24% trabalhadores estudantes (Anexo B 6) e 22,7% são beneficiários de bolsa de estudo, enquanto 77,3% não assinalam sê-lo. Ressalve-se que, à data de aplicação do questionário, vários estudantes ainda não sabiam os resultados definitivos sobre a sua situação de bolseiros, pelo que é possível que alguns que tenham respondido que não eram beneficiários de bolsa de estudo, posteriormente o viessem a ser (Anexo B 7).

Quanto ao nível de escolaridade da mãe e do pai dos estudantes, verifica-se, em ordenação decrescente, que a maior percentagem tem o 1º ciclo, em segundo lugar, o 2º ciclo e em 3º lugar, o secundário. O 4º lugar é para o 3º ciclo, o 5º lugar, para o ensino superior e, o último lugar, sem grau.

Embora com diferenças percentuais entre o nível de escolaridade da mãe e do pai dos estudantes, a ordenação decrescente é igual para ambos os grupos, podendo verificar-se que a maioria dos pais é detentora de um baixo grau de escolaridade – do 1º ao 3º ciclo (mães 66,8% e pais –69,6%). Pouco expressiva é a percentagem dos pais detentores de grau de ensino superior – 12,8% para as mães e 11,1% para os pais.

Tabela 2 – Nível de escolaridade da mãe e do pai dos estudantes

Nível de escolaridade	Mãe		Pai	
	Frequência	% válida	Frequência	% válida
1º Ciclo	129	26,7	143	29,3
2º Ciclo	101	20,9	106	21,7
3º Ciclo	93	19,2	91	18,6
Secundário	97	20,0	93	19,1
Ensino superior	62	12,8	54	11,1
Sem grau	2	0,4	1	0,2
Total	484	100	488	100

Quanto à quantidade de computadores que os estudantes têm em casa, dentre o total de inquiridos, o número de computadores oscila de 0 a 8, sendo que a maior percentagem de estudantes (41,3%) possui dois computadores, 25,7% possui três e 14,6% possui um computador.

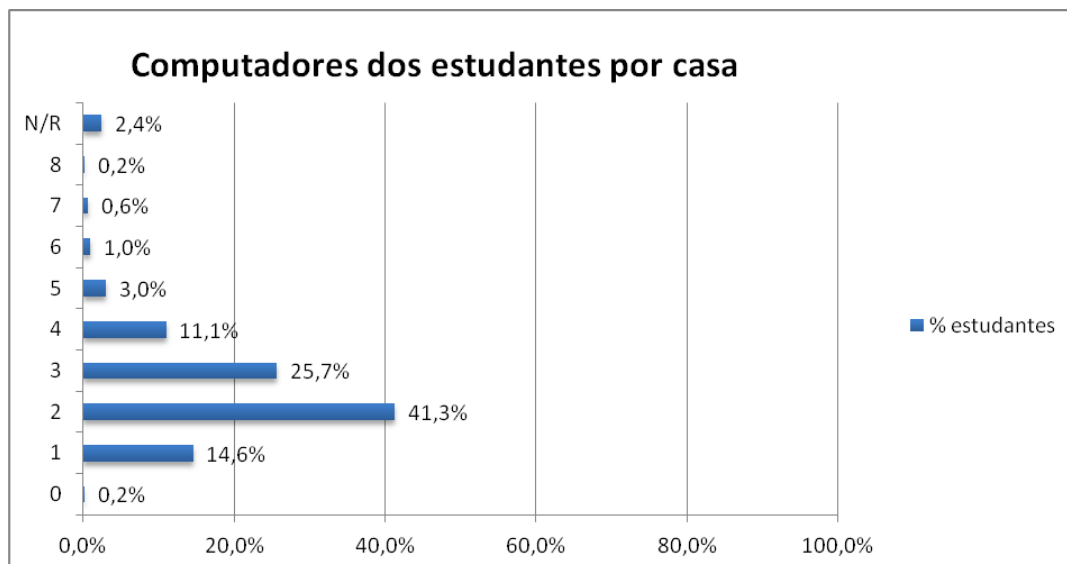


Gráfico 2 – Número de computadores dos estudantes *versus* residência

Quanto ao tipo de computadores que os estudantes têm em casa, uma maioria de 62,1% dos 501 respondentes afirma terem computadores portáteis e de secretária, 34,3% têm portátil, 3,4% computador de secretária e 0,2% afirma não ter nenhum computador (Anexo B 8). Dos 500 respondentes à questão sobre se têm ligação à internet, 96,8% afirma que sim (Anexo B 9).

1.2. Caraterização da amostra dos docentes

Da amostra dos docentes de licenciatura da ESEIG, de 77 elementos, 57,1% são do sexo feminino e 42,9% são do sexo masculino (Anexo B 11). A faixa etária que integra a maior percentagem dos 76 docentes respondentes sobre a idade é a dos 30-35 anos (35,5%), seguida da que é superior a 45 anos (23,7%) e, em 3º lugar, a dos 36-40 anos (22,4%). Segue-se a faixa etária dos 41-45 anos (11,8%) e a dos <30 anos, com 6,6% (Anexo B 12).

A maioria dos docentes tem o mestrado (54,5%) e 20,8% possui o doutoramento. Detentores da licenciatura há 15,6% de docentes e de Pós-graduação há 9,1%, como se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3 – Habilitações académicas dos docentes

Habilitações académicas	Frequência	% válida
Licenciatura	12	15,6
Pós-graduação	7	9,1
Mestrado	42	54,5
Doutoramento	16	20,8
Total	77	100

De acordo com as 113 respostas relativas a uma questão de escolha múltipla sobre as habilitações pedagógicas dos docentes, a percentagem mais elevada tem formação pedagógica no âmbito da formação académica de base (38,9%), seguida de curso de formação de formadores (38,1%) e da Formação em TIC vocacionada para o ensino (10,6%). Com formação sobre práticas pedagógicas recomendadas pelo Processo de Bolonha contam-se 6,2% *ex aequo* com outras formações pedagógicas (Anexo B 13).

De 73 docentes que responderam à questão sobre o regime atual de docência, 75,3% encontram-se a tempo integral e 24,7% a tempo parcial.

A percentagem mais elevada dos 66 docentes que responderam à questão sobre o tempo de docência anterior ao ingresso na ESEIG é a de 6 meses a 2 anos (27,5%); com tempo >10 anos –23,2%, com tempo de 2 a 5 anos e com tempo de 5 a 10 anos, *ex aequo* –17,4% e com tempo <6 meses –14,5% (Anexo B 14).

43,1% dos 72 docentes respondentes à questão relativa ao tempo de docência após o ingresso na ESEIG, têm 5 a 10 anos, 19,4% têm um tempo > 10 anos e *ex aequo* de 6 meses a 2 anos. 9,7% dos docentes têm tempo de docência de 2 a 5 anos e 8,3% têm tempo de docência <6 meses. Portanto, a maioria de 62,5% dos docentes têm um tempo de docência na ESEIG superior a cinco anos (Anexo B 15). No regime de tempo integral, há 75,3% de docentes e, no de tempo parcial, 24,7% (Anexo B 16).

Alguns docentes da ESEIG não desenvolvem a sua atividade letiva apenas num curso da Escola, pelo que, na questão relativa aos cursos em que os docentes dão aulas, se conta um total de 120 respostas múltiplas. Seguindo uma ordenação decrescente, o curso em que a maior percentagem de docentes leciona é o de Contabilidade e Administração, com 22,5%. Em 2º lugar *ex aequo*, seguem-se os cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia e Gestão Industrial e em 3º lugar *ex aequo*, com 15%, os de Engenharia Biomédica e Gestão e Administração Hoteleira. Por fim, Recursos Humanos, com 10%, Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação com 8,3% e Design com 5,8% (Anexo B 17).

Quanto às treze Unidades Técnico-Científicas (UTC) da ESEIG, nas quais os docentes se integram, a nível da docência, aquela que reúne maior percentagem de docentes é a de Informática, com 13,5%. De acordo com ordenação decrescente, em segundo lugar, *ex aequo*, com 9%, estão as UTC de Economia e Gestão, de Engenharia Biomédica, de Recursos Humanos e a de Matemática. Em 3º lugar *ex aequo*, com 7,9%, figuram as UTC de Contabilidade e Auditoria, Design, Engenharia Mecânica e a de Línguas e Direito. Em 4º lugar, com 6,7%, consta a UTC de Hotelaria e Restauração; em

5º lugar, com 5,6%, a de Ciência da Informação e em 6º lugar, com 3,4%, a de Engenharia Industrial e de Produção, *ex aequo* com a de Física e Eletrônica (Anexo B 18).

1.3. Caracterização da amostra dos Coordenadores /Responsáveis pelas Coordenações de Curso

Os oito responsáveis pelas Coordenações das licenciaturas em estudo – Coordenadores de curso ou membros da CESADAL (Comissão Extraordinária de Supervisão, Acompanhamento e Desenvolvimento das Atividades da Licenciatura) têm naturalmente formações variadas, dada a diversidade dos cursos pelos quais são responsáveis. Com exceção de duas das três licenciaturas em Engenharia –Engenharia e Gestão Industrial e Engenharia Mecânica –são heterogêneas as suas áreas de formação, abarcando áreas como as Ciências Documentais, Física, Arte e Design, Economia, Gestão Hoteleira e Sociologia.

A maioria dos docentes entrevistados possuíam, à data da entrevista, doutoramento e os restantes encontravam-se em Formação Avançada para a obtenção do título.

A coordenação mais antiga remonta a 1999 – EGI – e a mais recente – EM – a 2010.

Quanto ao tempo de docência na Escola, o Coordenador com mais experiência – o de RH, tinha, à data da entrevista, 13 anos e os menos experientes – EB e GAH – tinham quatro anos de experiência docente na ESEIG.

Caraterização dos Coordenadores/ Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos					
Curso	Área de formação	Habilitações Literárias	Ano de início Coorden. Curso	Ano de início funções docentes	Ano funções Escola
CTDI	Ciências Documentais (Opções: Arquivo e Biblioteca)	Licenciatura: História	CESADAL: 2009	2002	2002
		Mestrado: História Moderna			
		Doutoramento: Ciências Documentais			
EB	Física	Licenciatura: Física –ramo Física do Estado Sólido e Ciência dos Materiais	CESADAL: 2008	2006	2006
		Doutoramento: Física			
EGI	Engenharia e Gestão Industrial	Licenciatura: Engenharia de Produção	Coordenador : 1999	2000	1999
		Mestrado: Engenharia Industrial			
		Doutoramento: Engenharia –Gestão e Design (Desenvolvimento interactivo multidimensional)			
EM	Engenharia Mecânica	Licenciatura: Engenharia Mecânica, ramo Qualidade e Ambiente	CESADAL: 2010	2004	2004
		Doutoramento: Engenharia Mecânica (em curso)			
DES	Art and Design	MA: Art and Design Education	Coordenador : 2000	2000	2000
		Doutoramento: Design (em curso)			
CA	Economia	Licenciatura: Economia	Vice-Coordenador : 2004	1999	1999
		Mestrado: Economia (e Finanças Internacionais)	CESADAL: 2008		
		Doutoramento: Economia (e Finanças Internacionais)			
GAH	Gestão Hoteleira	Licenciatura: Gestão Hoteleira	CESADAL: 2006	2006	2006
		Mestrado: Gestão e Desenvolvimento em Turismo			
		Doutoramento: em curso			
RH	Sociologia	Licenciatura: Serviço Social	Coordenador : 2007	1997	1997
		Mestrado: Políticas Sociais e Serviço Social	CESADAL: 2009		
		Doutoramento: Sociologia			

Quadro 1 – Caraterização dos Coordenadores/ Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

Legenda: CESADAL –Comissão Extraordinária de Supervisão, Acompanhamento e Desenvolvimento Atividades da Licenciatura

1.4. Perfil da Bibliotecária

A bibliotecária da ESEIG possui uma licenciatura em Gestão do Património, tem uma pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação e a parte curricular do mestrado em Ciências da Informação e da Documentação.

Ingressou na ESEIG em 1995, na carreira de Técnico Profissional de Biblioteca e Documentação, tendo transitado para a carreira de Técnico Superior em 2005.

Frequentou várias ações de formação de relevo na área da Ciência da Informação.

2. A Formação para a Literacia da Informação (FPLI) nos cursos de licenciatura da ESEIG

2.1. Das fichas de unidade curricular/ECTS à prática letiva

No sentido de analisar o modo de integração da formação para a Literacia da Informação na educação formal, na instituição de ensino superior politécnica em estudo – a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto, procedimento que corresponde a um dos objetivos específicos da presente investigação, revelou-se, desde logo, imprescindível e oportuno proceder a uma recolha documental de toda a informação que se revelasse útil para atingir esse desiderato.

Consultar dados e selecioná-los a partir das fontes de informação escritas – institucionais e legais, tais como os planos de estudo das licenciaturas e as respetivas fichas de unidades curriculares – Fichas ECTS – foi *ab initio* a tarefa que se afirmou prioritária.

Para além disso, e porque se afigurou imprescindível “ouvir” e “dar voz” àqueles que se entendeu fundamental selecionar como os protagonistas do complexo processo de ensino-aprendizagem: *i)* os estudantes, *ii)* os docentes, *iii)* os Responsáveis /Coordenadores das oito licenciaturas em estudo e *iv)* a bibliotecária da instituição, recorreu-se, para além das fontes de informação escritas, às fontes de informação orais, através das entrevistas realizadas.

Assim, adotando-se ao longo da investigação, um cruzamento de informações provenientes de diferentes técnicas de recolha de dados, como as já referidas, pretende-se comparar, sobre as mesmas ou distintas questões, as perspetivas dos agentes educativos já referidos, cumprindo-se, deste modo, dois dos objetivos específicos da presente

investigação – analisar a perspectiva dos estudantes sobre a Literacia da Informação, bem como a perspectiva dos docentes sobre o mesmo tema.

Na base da análise das fichas de unidades curriculares (fichas ECTS) constantes de cada plano curricular dos oito cursos de licenciatura da ESEIG, pretendia-se proceder à identificação de competências de Literacia da Informação (LI), tendo como referência a leitura e análise prévia de estudos e Referenciais internacionais de LI, analisados na Parte I, os quais determinaram a seleção das competências que, nos vários estudos analisados, eram reiteradamente mencionadas. As competências selecionadas, num total de sete, são, como já referido: *i)* pesquisa da informação para a resolução de problemas; *ii)* avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada; *iii)* comunicação da informação, usando os meios adequados; *iv)* uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia, *v)* desenvolvimento do pensamento crítico, *vi)* trabalho em equipa e *vii)* autonomia na aprendizagem.

Do total das 286 fichas ECTS das licenciaturas em estudo, cuja análise incidiu sobre os vários campos que as integram como: *i)* competências da unidade curricular (desdobradas em competências gerais e específicas); *ii)* programa da unidade curricular, *iii)* Metodologias; *iv)* Métodos de avaliação e *v)* Bibliografia, selecionaram-se, para o presente estudo, aquelas que, de acordo com a análise de conteúdo efetuada às competências de Literacia da Informação, contêm quatro ou mais competências de LI.

Esta seleção teve como base o facto de se considerarem as unidades curriculares (u.c.) que se revelam mais significativa ou expressivamente veiculadoras de Literacia da Informação (LI), sendo, *a priori*, estabelecido que essas seriam as que reúnem mais de 50% (no mínimo quatro competências) do total das competências consideradas (sete). Ciente de que esta triagem não exclui outras unidades curriculares veiculadoras de LI, mesmo que tenham um número de competências inferior a quatro, este procedimento, na opinião da investigadora, visa destacar as que objetivamente contêm maior número de competências, sendo assim facilitada, também, a análise comparativa de um grande volume de informação proveniente de todas as u.c. das licenciaturas em estudo.

A partir dessa análise e seleção prévias das u.c. que, do ponto de vista quantitativo, contêm mais competências de LI, são referidas as perspectivas dos Coordenadores de Curso que, nas entrevistas levadas a cabo, exprimem as suas perceções sobre a FPLI – Formação para a Literacia da Informação – nos cursos que coordenam, de acordo com algumas questões constantes do guião da entrevista, a saber: existência de formação para a literacia na educação formal (questão 1); existência de unidades

curriculares explicitamente vocacionadas para o ensino formal da literacia e respetiva identificação (questão 2.1); existência de unidades curriculares relacionadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vocacionadas para o desenvolvimento de competências de Literacia (questão 2.2); existência de conteúdos programáticos sobre LI lecionados em várias unidades curriculares do curso (questão 2.4). Será ainda considerada nesta análise a questão sobre a existência, no curso, doutras formas de abordagem de ensino formal da literacia (questão 2.5).

Estas questões selecionadas de um conjunto mais vasto da entrevista realizada aos elementos responsáveis pelas Coordenações de curso correspondem, afinal, a diferentes tipos de veiculação da Formação para a Literacia da Informação, a qual pode ocorrer seja em unidades curriculares, seja, de outros modos, mais transversalmente, nos cursos em estudo.

Sobre os referidos tipos de veiculação da FPLI e outros dados pertinentes, pretende fazer-se uma análise geral, curso a curso, e uma análise comparativa entre diferentes cursos, tendo como denominador comum cada um desses tipos de veiculação da FPLI já referidos: *i)* identificação de u.c. relacionadas com a FPLI, *ii)* identificação de u.c. da área das TIC que desenvolvam competências de LI *iii)* existência de conteúdos programáticos sobre LI lecionados em várias u.c. do curso e *iv)* existência, no curso, doutras formas de abordagem de ensino formal da LI.

Como acima referido, crê-se que a estratégia de cruzamento dos dados da análise de conteúdo das fichas ECTS com os depoimentos dos Coordenadores de curso contribuirá, certamente, para uma maior consistência das conclusões.

Começando, então, pelo **curso de Contabilidade e Administração**, verifica-se que das três unidades curriculares indicadas pelo respetivo Coordenador como relacionadas com a FPLI, duas delas contêm quatro competências e a outra cinco – Metodologias da Comunicação e da Investigação (MCI) – sendo esta a u.c. que, em todo o curso, reúne mais competências.

Da análise geral, previamente efetuada às fichas ECTS do curso, com número igual a quatro competências, para além das já referidas, haviam sido identificadas previamente mais duas – *i)* Relato Financeiro e *ii)* Gestão Financeira. Assim, das cinco u.c. com competências com número igual ou superior a quatro, no plano curricular, o Coordenador refere três, *i.e.*, 60% do total.

Da relação entre FPLI/ TIC, são referidas duas u.c.: *i)* Tecnologias e Sistemas de Informação e *ii)* Gestão de Sistemas de Informação (ambas com quatro competências), donde

se pode concluir uma redundância/coerência nestas respostas relativamente à questão referida anteriormente, visto estas u.c. terem sido referidas como veiculadoras de LI.

Quanto ao binómio LI/ conteúdos, são referidas quatro u.c.: *i)* Aplicações Informáticas de Contabilidade, *ii)* Projetos de Simulação Empresarial – Encerramento de exercício, *iii)* Projetos de Simulação Empresarial – Criação e Gestão de Empresas e *iv)* Ética e Deontologia Profissional – todas com três competências, não sendo, portanto, tão visível como nas outras situações, a concentração de competências nestes casos.

Sobre a questão relativa a outras formas de abordagem de ensino formal da literacia, refere o Coordenador que em 2007/08 havia trabalhos interdisciplinares com apoio formal de docentes e monitores, em horário extra-curricular, e que se garantia o apoio semanal a um trabalho de investigação / estudo dos alunos (exercícios). Esse projeto possibilitava, segundo o Coordenador de curso de CA, o desenvolvimento de competências de LI “porque algumas das dificuldades que os alunos sentem são onde encontrar, como distinguir, perante as diferentes fontes, o que é bom e o que é mau e depois também como fazer referência à forma como usam essas fontes(...)”. Tal era facilitador da transmissão de princípios éticos e de rigor na comunicação porque havia o acompanhamento de uma figura “que, de perto, avaliava a forma como a informação era utilizada e era comunicada.”

Refere ainda o Coordenador deste curso que, embora haja diferentes tipos de professores que valorizam diferentemente as questões éticas, era positivo e tinha outro impacto acompanhar / avaliar os estudantes, ao longo do trabalho, em vez de ser no final, quando se está perante “um produto acabado”, em que o docente avalia, “penaliza” o erro feito mas, provavelmente não entra mais em contacto com os alunos.

Curso: Contabilidade e Administração					
Fichas ECTS		Entrevistas CC			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº competências LI Fichas ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Gestão de Sistemas de Informação	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 referidas pelo CC	x	x	x
Tecnologias e Sistemas de Informação	4		x	x	x
Metodol.Comunicação e Investigação	5		x		
Relato Financeiro	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 não referidas pelo CC			
Gestão Financeira	4				
Aplicações Informáticas de Contabilidade	3	u.c. c/ comp. LI <4 referidas pelo CC			x
Projetos de Simulação Empresarial – encerramento de exercício	3				x
Projetos de Simulação Empresarial –criação e gestão de empresas	3				x
Ética e Deontologia Profissional	3				x

Quadro 2 – FPLI no curso de Contabilidade e Administração: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

Do total de u.c. com competências de LI em número igual ou superior a quatro, no plano curricular de **CTDI**, a Responsável pela Coordenação do curso refere explicitamente cinco delas e, indiretamente, mais duas, que relaciona com outras formas de abordagem de ensino formal da LI – Projecto de Arquivo e Projecto de Biblioteca. Assim, de um total de onze u.c., são referidas 63,63% de u.c. com quatro ou mais competências de LI.

São identificadas pela referida Coordenadora quatro u.c. relacionadas com FPLI e dessas quatro, duas delas (Formação Avançada em Biblioteca; Recuperação da Informação) contêm quatro competências, uma u.c. contém cinco competências (Metodologia da Investigação em Informação) e outra u.c. (Comportamento Informacional) contém seis competências, sendo esta a u.c. que, em todo o curso, reúne mais competências.

Das duas u.c. com número máximo de competências (seis), Comportamento Informacional é referida pela Responsável da Coordenação do Curso mas Estágio Profissional não é referida.

As unidades curriculares da área das TIC relacionadas com a FPLI não são referidas nesta questão.

Quanto às u.c. que têm conteúdos relacionados com LI são indicadas, pela Responsável da Coordenação do Curso, cinco, três das quais também referidas por ela como relacionadas com FPLI: *i)* Formação Avançada em Biblioteca, *ii)* Recuperação da Informação e *iii)* Comportamento Informacional; na u.c. de Técnicas da Comunicação Organizacional foram identificadas quatro competências e em Estatística em Informação foram identificadas três.

No que diz respeito a outras formas de abordagem de ensino formal da Literacia, são identificados trabalhos interdisciplinares, nalgumas unidades curriculares e projetos do 3º ano, sendo possível associar a esta menção as u.c. de “projeto” que funcionam neste ano curricular –Projecto de Arquivo e Projecto de Biblioteca.

Em relação a essas outras formas de veiculação de LI, é referido que existe mobilização de competências de pesquisa mas que deveriam ser também implicadas as competências de avaliação e transformação, bem como as de seleção, no sentido de filtrar o que é relevante. Ainda é mencionado que, para a realização de trabalhos/ projetos em que os estudantes usam competências de LI, a que é mais usada é a de pesquisa e num nível muito básico (p.ex. pesquisas em motores de busca generalistas).

Para além das u.c. indicadas, com número igual ou superior a quatro competências no curso de CTDI, haviam sido identificadas previamente, na análise das fichas ECTS, mais quatro: *i)* Sistemas Computacionais, *ii)* Formação Avançada em Arquivo, *iii)* Gestão de Projeto (todas com quatro competências) e *iv)* Estágio Profissional (com seis competências de LI).

Curso: Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas CC			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI Fichas ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Metodologia da Investigação em Informação	5	u.c. c/ comp LI ≥ 4 referidas pelo CC	x		
Técnicas de Comunicação Organizacional	4				x
Comportamento Informacional	6		x		x
Recuperação da Informação	4		x		x
Formação Avançada em Biblioteca	4		x		x
Projeto de Arquivo *	4				
Projeto de Biblioteca *	4				
Sistemas Computacionais	4	u.c. c/ comp LI ≥ 4 não referidas pelo CC			
Formação Avançada em Arquivo	4				
Gestão de Projeto	4				
Estágio Profissional	6				
Estatística em Informação	3	u.c. c/ comp. LI <4 referidas pelo CC			x

Quadro 3 –FPLI no curso de Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

* Indicadas, indiretamente, pela Responsável pela Coordenação do Curso, em relação a outras formas de abordagem de ensino formal da literacia

Das doze u.c. com competências de LI em número igual ou superior a quatro, no plano curricular de **Recursos Humanos**, a Coordenadora refere oito, o que equivale a 66,60% do total referido. Dessas, a Coordenadora indica cinco como veiculadoras de FPLI: *i*) Introdução às Ciências Sociais, *ii*) Economia dos RH e Mercado de Trabalho, *iii*)

Métodos Pedagógicos e Técnicas de Formação, *iv*) Ética Profissional na GRH) – todas com quatro competências – e *v*) Processos da Recolha de Informação em Recursos Humanos – esta com cinco competências, sendo uma das poucas u.c. que reúne, em todo o plano curricular, maior número de competências. A Coordenadora refere ainda duas u.c. com competências em número inferior a quatro, (veiculadoras de FPLI), com três e uma competências, respetivamente: *i*) Métodos de Diagnósticos e Desenvolvimento de Recursos Humanos e *ii*) Direito Social e Comunitário.

Referidas sob o binómio FPLI/TIC, constam Informática, com quatro competências, e Informática Aplicada aos Recursos Humanos, com cinco competências.

As duas u.c. que são indicadas como tendo conteúdos relacionados com LI são: *i*) Políticas Sociais de Recursos Humanos (quatro competências) e *ii*) Conceção e Gestão da Informação (três competências).

Quanto a outras formas de ensino formal da LI são referidas pela Coordenadora as u.c. de Seminário II e III, prévia e respetivamente identificadas com três e duas competências. Acrescenta que o formato de ensino/aprendizagem destas u.c. é completamente diferente: no Seminário de Projeto III – trabalho interdisciplinar, há uma supervisão do docente, sendo exigido que os estudantes mobilizem toda a informação obtida na escolarização anterior, com vista a uma reflexão sobre a prática do estágio que estão a fazer. Na visão da Coordenadora, é esperada uma reflexão, reconstituição das matérias anteriores e trabalho de pesquisa, de forma a mobilizar todas as competências. Ainda é referido que um aluno que saiba, a partir da informação, trabalhá-la, selecioná-la, refletir sobre ela e fazer uma segunda seleção – que seria essencial – será considerado um bom aluno.

CURSO: Recursos Humanos					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas CC			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI F.ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Introdução às Ciências Sociais	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 referidas pelo CC	x		
Economia dos RH e Mercado de Trabalho	4		x		
Informática	4			x	
Políticas Sociais de Recursos Humanos	4				x
Processos de Recolha de Informação em RH	5		x		
Informática Aplicada aos Recursos Humanos	5			x	
Métodos Pedagógicos e Técnicas de Formação	4		x		
Ética Profissional na GRH	4		x		
Gestão da Produtividade e Qualidade no Trabalho	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 não referidas pelo CC			
Comunicação Organizacional na GRH	4				
Tratamento e Apresentação de Informação em RH	4				
Recursos Humanos e Economia Social	4				
Direito Social e Comunitário	1	u.c. c/ comp. LI <4 referidas pelo CC	x		
Métodos de Diagnósticos e Desenvolvimento de Recursos Humanos	3		x		
Conceção e Gestão da Informação	3				x
Seminário de Projeto II	3				
Seminário de Projeto III	2				

Quadro 4 – FPLI no curso de Recursos Humanos: fichas ECTS *versus* entrevistas do Coordenador / Responsável pela Coordenação de Curso

O Coordenador de **Gestão e Administração Hoteleira** não identifica u.c. relacionadas com FPLI.

Das quatro u.c. com maior número de competências, no plano curricular, todas com quatro competências, o Coordenador refere três (75%), duas da área de Informática: *i)* Informação e Comunicação Tecnológica I e *ii)* Informação e Comunicação Tecnológica II, identificando-as também como veiculadoras de conteúdos de Literacia, e a terceira u.c.: Comunicação. Não é referida a quarta u.c., com quatro competências: Comportamento Organizacional.

São ainda referidas mais duas u.c. veiculadoras de conteúdos de LI, ambas com três competências: *i)* Turismo e Hotelaria Internacional e *ii)* Métodos Quantitativos.

Como outras formas de veiculação de LI, o Coordenador refere o relatório de estágio, o qual obriga a uma explicação, informação e ensino sobre aspetos relacionados com a FPLI. A realização de trabalhos do curso e do relatório de estágio deve ser feita com recurso ao documento que regula a sua elaboração.

Curso: Gestão e Administração Hoteleira					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas CC			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI F.ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Informação e Comunicação Tecnológica I	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 referidas pelo CC		x	x
Informação e Comunicação Tecnológica II	4			x	x
Comunicação	4				x
Comportamento Organizacional	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 não referidas pelo CC			
Turismo e Hotelaria Internacional	3	u.c. c/ comp. LI <4 referidas pelo CC			x
Métodos Quantitativos	3				x

Quadro 5 – FPLI no curso de Gestão e Administração Hoteleira: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

As duas u.c. com competências de LI em número igual ou superior a quatro, no plano curricular de **Engenharia Biomédica**, são referidas pelo Coordenador como relacionadas com a FPLI: *i)* Análise e Estruturação de Informação e Sistematização de Processos, com quatro competências, e *ii)* Comunicação e Organização Hospitalar, com cinco competências, sendo esta última a que tem maior número de competências em todo o universo de u.c. constantes do plano curricular do curso. São, portanto, identificadas pelo Coordenador 100% das u.c. relacionadas com FPLI e com número igual ou superior a quatro.

Na relação entre FPLI / TIC, é assinalada a u.c. de Análise e Estruturação de Informação e Sistematização de Processos que também tinha sido indicada como relacionada com a FPLI.

Em relação à existência de LI em conteúdos de unidades curriculares, o Coordenador não considera existirem formalmente.

No que respeita a outras formas de veiculação de FPLI, foi referido que, no passado, existiu um projeto transversal a várias u.c., em cada ano curricular e que, embora atualmente não exista formalmente, as u.c. desenvolvem vários trabalhos, havendo mesmo trabalhos conjuntos de duas u.c., o que implica a mobilização de competências de LI.

Curso: Engenharia Biomédica					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas CC			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI F.ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Análise e Estruturação de Informação e Sistematização Processos	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 referidas pelo CC	x	x	
Comunicação e Organização Hospitalar	5		x		

Quadro 6 – FPLI no curso de Engenharia Biomédica: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

Das três u.c. indicadas pelo representante da Coordenação do Curso **de Engenharia Mecânica**, como relacionadas com FPLI, todas têm quatro ou mais competências: *i*) Algoritmia e Programação (quatro competências), *ii*) Projeto de Máquinas (quatro competências) e *iii*) Introdução a Projeto, u.c. com número máximo de competências no curso (cinco) e todas as u.c. indicadas correspondem a 100% das u.c. do plano curricular com competências de LI em número igual ou superior a quatro.

A u.c. indicada como tendo uma relação entre FPLI / TIC é Algoritmia e Programação.

Em relação à existência de LI em conteúdos programáticos existentes em unidades curriculares do Curso, a responsável pela Coordenação do Curso considera não ocorrerem, porque as outras u.c. do curso são muito específicas de Engenharia Mecânica, admitindo, no entanto, que os docentes exijam algumas das competências de literacia ministradas noutras u.c.

Quanto a outras formas de veiculação de LI, o elemento responsável da Coordenação do Curso admite que, para a realização de um trabalho ou projeto, os estudantes tenham de fazer uma investigação inicial, o que obriga a uma consulta, à procura da informação, devendo saberem como a vão procurar, aplicar e finalmente demonstrar como investigaram.

Curso: Engenharia Mecânica					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas C.C.			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI F.ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Algoritmia e Programação	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 referidas pelo CC	x	x	
Introdução a Projeto	5		x		
Projeto de Máquinas	4		x		

Quadro 7 – FPLI no curso de Engenharia Mecânica: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

Ressalvando que não há unidades curriculares explicitamente vocacionadas para o ensino formal da Literacia da Informação, a Coordenadora de **Engenharia e Gestão Industrial** refere que as “mais próximas” são as de Comunicação e Organização Industrial e de Projeto Interdisciplinar I, II e III, acrescentando que, nestas u.c., a LI é uma componente importante mas não o seu objetivo. Da análise prévia às fichas ECTS do plano de estudos, verifica-se que as duas primeiras u.c. acima referidas têm seis competências (u.c. com maior número de competências no curso) e as restantes u.c. quatro e cinco competências.

Assim, das nove u.c. com competências em número igual ou superior a quatro, no plano curricular, a Coordenadora refere, embora com reservas, cinco delas (55,50%), como possivelmente relacionadas com a FPLI. As duas u.c. com maior número de competências também são mencionadas.

A análise prévia das fichas ECTS de EGI permitiu identificar que, para além das já supra-citadas unidades curriculares, com quatro ou mais competências, existem ainda as seguintes u.c. com quatro competências: Logística, Distribuição e Transportes; Análise e Optimização de Processos; Modelos de Decisão e, com cinco competências, Avaliação e Gestão de Projetos, as quais não são referidas pela Coordenadora.

Embora a primeira resposta à pergunta relativa à identificação de u.c. relacionadas com FPLI e TIC seja a de que não existem, no entanto é referido que as “u.c. dessa área têm a ver com algoritmia e programação e com a Análise de Sistemas e Tecnologias de Base de Dados”. Nesta última u.c., tinham sido identificadas, *a priori*, três competências de LI. Embora não seja nomeada a u.c. de Análise, Estruturação de Informação e Sistematização de Processos, deduziu-se ser esta a u.c. a que a Coordenadora se refere, dada a sua menção às características da u.c. em questão. De referir que a análise prévia das fichas ECTS permitiu identificar quatro competências de LI.

Quanto a conteúdos relacionados com LI que possam existir em unidades curriculares do Curso, a resposta é a de que haverá algumas matérias relacionadas com LI mas que tal “não justifica uma u.c. por si só”.

Sobre a questão da existência no Curso de outras formas de abordagem de ensino formal de LI, a resposta é a de que existem mas não como unidade curricular formal. A nível de desenvolvimento de trabalhos, de projetos e de projetos interdisciplinares, é referido que no curso há desenvolvimento nessa matéria e que no passado até fora melhor, tendo mesmo existido procedimentos apresentados internacionalmente.

É referido que, atualmente, na ESEIG está a haver uma regressão, dando-se como justificação o facto de se tratar de metodologias que implicam muito trabalho e envolvimento por parte dos docentes e que estão sujeitas a constrangimentos de ordem financeira.

Curso: Engenharia e Gestão Industrial					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas C.C.			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI fichas ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Análise, Estruturação de Informação e Sistematização de Processos	4	u.c. c/ comp LI ≥ 4 referidas pelo CC		x	
Comunicação e Organização Industrial	6		x		
Projeto Interdisciplinar I	6		x		
Projeto Interdisciplinar II	4		x		
Projeto Interdisciplinar III	5		x		
Logística, Distribuição e Transportes	4	u.c. c/ comp LI ≥ 4 não referidas pelo CC			
Análise e Optimização de Processos	4				
Avaliação e Gestão de Projetos	5				
Modelos de Decisão	4				
Análise de Sistemas e Tecnologias de Base de Dados	3	u.c. c/ comp. LI <4 referidas pelo CC		x	

Quadro 8 –FPLI no curso de Engenharia e Gestão Industrial: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

Das quatro u.c com competências de LI em número igual ou superior a quatro, no plano curricular de **Design**, o Coordenador refere-as todas (100%), como veiculadoras

de FPLI: Estudos e Projetos Interdisciplinares; Design do Contexto I, II e III –todas com quatro competências e coincidindo com as u.c. com maior número de competências do elenco curricular. Para além dessas, ainda refere mais duas – Comunicação e Marketing I e II, respetivamente, com uma e duas competências. Quanto a unidades curriculares relacionadas com conteúdos de LI, identifica as de Informática (I, II e III), as duas primeiras com duas competências e a terceira com três competências.

Quanto a outras formas de veiculação de Literacia refere que os projetos que são realizados desenvolvem competências de LI, não sendo preciso haver uma disciplina para isso.

Curso: DESIGN					
Análise de conteúdo fichas ECTS		Análise de conteúdo entrevistas C.C.			
u.c. RELACIONADAS c/ FPLI	nº comp. LI F.ECTS	nº competências de LI nas u.c.	Tipos de Formação para a LI nas u.c. referidas pelos Coordenadores de Curso		
			FPLI	TIC veiculadoras de LI	CONTEÚDOS veiculadores de LI
Estudos e Projetos Interdisciplinares	4	u.c. c/ comp LI \geq 4 referidas pelo CC	x		
Design no Contexto I	4		x		
Design no Contexto II	4		x		
Design no Contexto III	4		x		
Comunicação e Marketing I	1	u.c. c/ comp. LI $<$ 4 referidas pelo CC	x		
Comunicação e Marketing II	2		x		
Informática I	2				x
Informática II	2				x
Informática III	3				x

Quadro 9 –FPLI no curso de Design: fichas ECTS *versus* entrevista do Coordenador / Responsável pela Coordenação do Curso

Apresenta-se abaixo um resumo sobre a Formação para a LI nos cursos da ESEIG, baseado nas respostas dos Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações de Curso e na análise prévia efetuada às fichas ECTS dos planos curriculares dos referidos cursos (Tabela 4).

Tabela 4 – Formação para a LI nos cursos de licenciatura da ESEIG

	CURSOS							
	CA	CTDI	RH	GAH	EB	EM	EGI	DES
Nº u.c. c/ ≥ 4 c. LI (F. ECTS)	5	11	12	4	2	3	9	4
% u.c. c/ ≥ 4 c. LI (Cf. CC)	60%	63,63%	66,66%	75%	100%	100%	55,55%	100%
Nº u.c. c/ ≥ 4 c. LI no plano de curso (F. ECTS)	1 u.c.	2 u.c.	2 u.c.	4 u.c.	1 u.c.	1 u.c.	2 u.c.	4 u.c.
nº de competências	5c.	6c.	5c.	4c.	5c.	5c.	6c.	4c.
% de u.c. c/ $>$ nº de c. LI no plano de curso (cf. CC)	100%	50%	100%	75%	100%	100%	100%	100%
Nº u.c. c/ < 4 c. LI (Cf. CC)	4 u.c.	1 u.c.	5 u.c.	2 u.c.	0	0	1 u.c.	5 u.c.
nº de competências	4x3c.	1x3c.	$\frac{3x3c.+}{1x2c.+}$ 1x1c.	2x3c.			3c.	$\frac{3x2c.+}{1x2c.+}$ 1x1c.
Nº u.c. de TIC veiculadoras de LI (Cf. CC)	2 u.c.	0	2 u.c.	2 u.c.	1 u.c.	1 u.c.	2 u.c.	0
nº de competências	2x 4c.		$\frac{1x4c.+}{1x5c.}$	2x4c.	1x4c.	1x4c.	$\frac{1x4c.+}{1x3c.}$	
Nº u.c. c/conteúdos veiculadores de LI (Cf. CC)	4 u.c.	5 u.c.	2 u.c.	5 u.c.	0	0	0	3 u.c.
nº de competências	4x3c.	3x4c. + $\frac{1x6c.+}{1x3c.}$	1x3c.+ 1x4c.	3x4c.+ 2x3c.				2x2c.+ 1x3c.

Legenda: c – competências; F –Fichas; CC – Coordenador de Curso

2.2. Formação diversificada mas pouco explícita

Pretende-se agora proceder a uma análise comparativa dos depoimentos prestados pelos responsáveis pelas Coordenações de Cursos, tendo em conta os vários

tipos (possíveis) de concretizar a Formação para a Literacia da Informação, tais como os aqui considerados: *i)* FPLI nos cursos, *ii)* TIC veiculadoras de LI, e *iii)* conteúdos veiculadores de LI –, cruzando tal análise com alguns registos da análise de conteúdo efetuada às fichas ECTS.

Se o primeiro tipo de formação implica uma perceção mais abrangente, tendo em conta cada plano de curso na sua generalidade, o segundo tipo já restringe a abordagem da FPLI a u.c. relacionadas com as TIC, enquanto o terceiro tipo admite que a FPLI ocorra transversalmente, em u.c. em que alguns conteúdos programáticos abordem questões relacionadas com a LI. Neste conjunto de questões, ainda se deu a oportunidade de serem indicados outros tipos de FPLI.

Esta análise sobre a incidência da FPLI nos cursos da ESEIG e diferentes formas de a concretizar, sendo complementada pela perspetiva dos docentes sobre a presença implícita ou explícita da FPLI nas u.c. que lecionam contribui, seguramente, para um melhor diagnóstico da questão em estudo.

Quando interrogados os Coordenadores/ elementos da Coordenação de Curso sobre a existência de FPLI no plano curricular do curso (questão 1 do guião da entrevista), apenas o de CTDI responde inequivocamente que sim, aludindo a uma certa disciplina específica em relação a todas as outras, visto ser uma “competência pressuposta”. Em relação aos restantes entrevistados, todos, numa primeira impressão, são unânimes em não reconhecerem a existência de uma grande especificidade da FPLI em relação a alguma u.c., tal como afirma a Coordenadora de RH que diz não haver “formação /unidade curricular específica” ou que “diretamente não há uma disciplina formalmente orientada com essa preocupação”. No entanto, todos acabam por, no seguimento da entrevista, estabelecer relações entre os seus cursos e a FPLI, nas respostas que dão a algumas questões mais específicas.

A noção de que a FPLI é transversal nas licenciaturas em estudo é explicitamente referida pelos seus Coordenadores, em quatro casos. Em CTDI, tal é visível nas palavras da Responsável pela Coordenação do Curso, ao referir “competência pressuposta”; em RH ressalta a transversalidade no curso, em várias unidades curriculares, principalmente nas mais abrangentes, segundo a Coordenadora – “esta literacia da informação é importante, é fundamental, (...) eu diria que em todas [as u.c.], isso de uma forma ou de outra está presente”. Em EGI a mesma perceção da transversalidade traduz-se na frase da Coordenadora – “educação, formação PLI, distribuída ao longo das várias unidades curriculares” e em CA, o Coordenador expressa uma grande abrangência da FPLI quando

afirma: “Numa perspetiva de estratégia global de tratamento do problema, todas as disciplinas tinham que ser convocadas... É um problema geral, não é de uma disciplina ou duas mas é um problema quase de uma forma de pensar”.

Num quadro comparativo e chamando a atenção para questões diferenciadas ou desviantes em relação à maioria dos respondentes, refiram-se algumas perceções específicas dos responsáveis por algumas coordenações de curso. São os casos do Coordenador de GAH que não identifica u.c. relacionadas com a FPLI no curso que coordena e do Coordenador de EGI que apresenta reservas sobre a questão em estudo, referindo que as u.c. “mais próximas” da FPLI são as de Projeto e a de Comunicação e Organização Industrial.

Em relação à questão relativa ao binómio FPLI/TIC, observa-se que, na maioria dos cursos, os Coordenadores selecionam 100% de u.c. da área científica de Informática, com competências de LI em número igual ou superior a quatro. Estão nestes casos os cursos de CA, RH, EB e EM. O Coordenador de EGI indica 50% de u.c. da área de Informática com quatro competências de LI (das duas u.c. por si indicadas uma tem quatro e outra três competências).

Quanto a CTDI, nesta questão específica, a Responsável pela Coordenação do curso não identifica u.c. da área das TIC relacionadas com a FPLI e o Coordenador de Design também não.

Em relação a respostas com algumas reservas, o Coordenador de EM identifica a u.c. de Algoritmia e Programação da área das TIC relacionada com a FPLI, considerando não incidir muito sobre questões de LI, mas reconhecendo que contribui para tal. Também o coordenador de EGI declara não existirem u.c. da área das TIC relacionadas com a FPLI, mas refere a u.c. de Análise de Sistemas e Tecnologias de Base de Dados, e indiretamente, das suas palavras, depreende-se que se refere à u.c. de Análise, Estruturação de Informação e Sistematização de Processos.

Concluindo, no total dos cursos, as u.c. da área das TIC que são indicadas pelas coordenações dos cursos como tendo relação com FPLI, apresentam, maioritariamente, de acordo com a análise prévia efetuada às fichas ECTS, um total de quatro competências de LI.

Com exceção dos Responsáveis pela Coordenação de CTDI e Design que não relacionam u.c de TIC com FPLI, nesta questão específica, todos os outros selecionam, unidades curriculares da área científica de Informática, as quais apresentam, na sua esmagadora maioria, no mínimo, quatro competências de LI.

Quanto à possibilidade de existência de conteúdos de LI em u.c. do curso, em CA, são indicadas quatro u.c., todas com três competências, sendo de realçar a observação feita em relação à de Ética e Deontologia Profissional, que o Coordenador relaciona com questões de ética profissional dos TOC (Técnicos Oficiais de Contas) e dos ROC (Revisores Oficiais de Contas), referindo que a “falta de ética nestas profissões tem a ver com a ausência de LI”.

A Coordenadora de RH refere duas u.c. nas quais são abordados conteúdos de LI, exigindo os seus conteúdos a realização de pesquisa através da internet e transmite a ideia de que “a literacia da informação é o meio para atingir o objetivo das disciplinas”.

O Coordenador de GAH que havia afirmado não existir FPLI no Curso, indica que as unidades curriculares de Informática –ICT I e ICT2, apesar de não terem um cariz técnico na área da Hotelaria, mas “de apoio complementar”, veiculam, através dos seus conteúdos, questões relacionadas com LI e sublinha a adequação dessas u.c. à oferta de tecnologias e das necessidades profissionais. Refere também que na u.c. de Turismo e Hotelaria Internacional, os estudantes, no âmbito do trabalho a realizar, são orientados indiretamente para procurarem a informação, os tipos de fontes e o modo de tratamento da informação porque o programa da u.c. não aborda estas questões formalmente, devido à falta de tempo. Menciona que em Métodos Quantitativos também existem conteúdos relacionados com LI, visto fazer-se a abordagem do tratamento estatístico, através do SPSS, e que na u.c. de Comunicação se abordam as competências comunicacionais na profissão.

Quanto a esta mesma questão – existência de conteúdos de LI no curso – os Coordenadores dos três cursos de Engenharia coincidem na perspetiva de não serem abordados formalmente conteúdos de LI, reconhecendo, no entanto, que os docentes, quando solicitam trabalhos, orientam os estudantes nessas matérias. Reconhecem ainda que, apesar da especificidade das matérias nucleares, os docentes exigem algumas das competências adquiridas noutras disciplinas que abordam a LI.

Realce-se, portanto, desta análise comparativa, a convergência de respostas das três licenciaturas em Engenharia que não indicam nenhuma u.c. em relação ao binómio LI/conteúdos.

Somam-se aos três casos dos cursos de Engenharia em que, como referido, não existe, segundo os respetivos responsáveis de Coordenação de curso, nenhuma u.c. relacionada com conteúdos de LI, os restantes cursos em que, quando tal ocorre, se

verifica que a maioria das u.c. identificadas têm um baixo número de competências de LI, ou seja, um número inferior a quatro.

Quanto a outras formas de ensino formal da LI, a maioria dos elementos responsáveis pelas Coordenações dos Cursos refere trabalhos ou projetos.

Os Coordenadores de Contabilidade e Administração (CA), Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação (CTDI), de Recursos Humanos (RH) e de Engenharia e Gestão Industrial (EGI), fazem menção explícita a que estes trabalhos ou projetos têm carácter interdisciplinar. Nomeadamente, em CA, ocorreu, no passado, apoio formal de docentes e monitores, em horário extra-curricular, para o efeito. Em CTDI, é referido que tal ocorre em determinadas u.c. (ao longo do curso) e em projetos de 3º ano. Em RH, são identificadas u.c. em que tal ocorre –Seminário II e III.

Quanto ao Coordenador do curso de GAH refere o relatório de estágio, realizado de acordo com um documento, contendo regras de elaboração do mesmo.

Tecem-se, de seguida, à laia de síntese, algumas considerações gerais sobre FPLI nas licenciaturas da ESEIG.

Os cursos com maior número de unidades curriculares, com quatro ou mais competências de LI, são RH, CTDI e EGI, respetivamente com doze, onze e nove unidades curriculares. Os restantes cursos integram nos seus planos curriculares entre duas a cinco u.c. com competências de LI em número igual ou superior a quatro.

Na análise efetuada sobre diferentes tipos de Formação para a LI, no tipo de formação especificamente designado como FPLI são indicadas, pelos elementos responsáveis das coordenações da maioria dos cursos, u.c. com quatro ou mais competências de LI. Notem-se, como diferentes, os casos minoritários dos Coordenadores de Recursos Humanos e Design que, para além de indicarem todas as u.c. com número igual ou superior a quatro competências de LI constantes do elenco curricular do curso, também referem, cada qual, duas u.c. com número inferior a quatro competências de LI.

No conjunto das respostas sobre os vários tipos de FPLI (FPLI, TIC e conteúdos) todos os Coordenadores referem a u.c. que, no plano de estudos, reúne um maior número de competências e que tem, no mínimo quatro competências, embora em CTDI, p.ex., não seja referida a de Estágio Profissional e em GAH não seja referida uma das quatro u.c. com quatro competências – Comportamento Organizacional.

Relacionando a percentagem de u.c. constantes do plano curricular dos Cursos, com número igual ou superior a quatro competências e aquelas que são referidas pelos Coordenadores, no conjunto de todas as respostas em análise sobre os vários tipos de

FPLI, os Cursos que mais se ajustam a esta relação coincidente são Engenharia Biomédica e Engenharia Mecânica (100%), podendo observar-se que não constam do plano curricular mais u.c. com número igual ou superior a quatro competências de LI, para além das indicadas pelos referidos Coordenadores. Também o Coordenador de Design refere quatro u.c. com número igual ou superior a quatro competências (o que representa 100% de u.c. do plano curricular com esse número de competências) mas refere, para além dessas –na totalidade das categorias em análise –outras u.c. com número inferior a quatro competências.

Nos restantes cursos (que representam a maioria), tendo em conta a globalidade das categorias em análise sobre a FPLI não se verifica, por parte dos seus Coordenadores, uma identificação a 100% das u.c. com número igual ou superior a quatro competências, a saber: em GAH regista-se uma percentagem de 75%, em RH de 66,66%, em CTDI de 63,63%, em CA de 60% e em EGI de 55, 55%.

Regista-se, portanto, que é nos cursos em que objetivamente há menos u.c. com competências de LI em número igual ou superior a quatro (EB e EM) que há maior perceção dos Coordenadores para as identificarem na totalidade.

Reputa-se de importância analisar, ainda, a forma como os docentes, responsáveis pela estruturação das fichas de unidade curricular/ECTS, assumem a FPLI, se de forma declarada, se de forma implícita.

Deste modo, pretende-se comparar, por referência ao total de u.c. que os docentes lecionam, quais as percentagens de u.c. com FPLI implícita e com FPLI explícita, com base nos resultados de três questões de resposta aberta e de carácter obrigatório, incluídas nos questionários dos docentes, a saber: *i)* nº de unidades curriculares que leciona no presente ano letivo (ver Questionário dos docentes: capítulo I – Caracterização Pessoal e Profissional, questão nº 8) *ii)* em quantas u.c. que leciona no presente ano letivo ocorre FPLI de forma explícita, (*i.e.* referida(s) na(s) ficha(s) ECTS? e *iii)* em quantas u.c. que leciona ocorre FPLI de forma implícita, (*i.e.* não referida na(s) ficha(s) ECTS? (ver Questionário dos docentes: capítulo II – Formação para a Literacia da Informação, questões nº 4.1 e nº 4.2.1).

Nas respostas dos 77 indivíduos foram encontradas incongruências entre o número de u.c. lecionadas e o número de u.c. com FPLI implícita e explícita, pelo que foram eliminados dezoito respondentes, sendo portanto considerado um total de cinquenta e nove respondentes.

Na comparação dos valores quantitativos das três respostas em causa, foram unicamente consideradas válidas as respostas dos respondentes cujo total de u.c. com FPLI implícita e explícita era igual ou inferior ao número de u.c. lecionadas. Foram, também, eliminados respondentes que tivessem assinalado, em simultâneo, u.c. com FPLI implícita e explícita. Por outro lado, considerou-se válido, tendo por referência o número de u.c. lecionadas, que houvesse u.c. que nem fossem assinaladas nas fichas ECTS com FPLI implícita nem explícita, u.c. que foram designadas “sem referência”.

Portanto, o critério de validação das respostas foi considerar que, para cada u.c. lecionada, existisse unicamente ou *i)* FPLI implícita ou *ii)* FPLI explícita ou *iii)* “sem referência”.

De acordo com o critério exposto e segundo a análise de conteúdo efetuada, considerando um total de 250 u.c. que os cinquenta e nove docentes lecionam, 14,4% das u.c. contêm, nas respetivas fichas ECTS, FPLI explícita, 56,8% FPLI implícita e 28,8% das u.c. são sem referência.

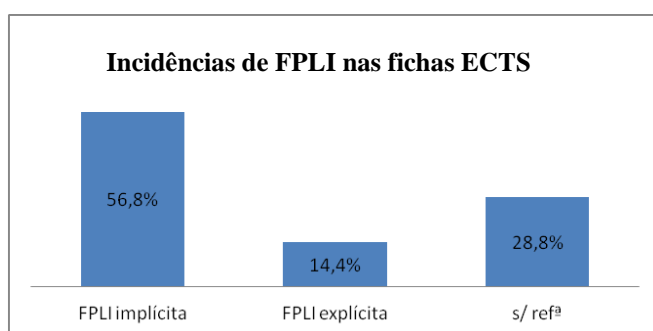


Gráfico 3 – Incidência de FPLI nas fichas ECTS: docentes

Interrogados os docentes sobre que aspetos relacionados com FPLI abordam nas u.c. que lecionam, numa questão fechada que admitia mais do que uma hipótese, a opção que maior percentagem de docentes indicou foi a “Pesquisa de informação” – 23,5%. As restantes distribuíram-se da seguinte forma: “Utilização de fontes de informação credíveis” – 21,9%; “Utilização de fontes de informação diversificadas” – 19,8%; “Elaboração de referências bibliográficas e citações” – 18,2% e “Estrutura de trabalhos de investigação” – 16,6% (Anexo B 19).

Questionados os docentes sobre os aspetos relacionados com a FPLI explicitamente referidos nas fichas ECTS, numa questão que possibilitava a escolha de mais do que uma opção, aquela que colheu maior percentagem de respostas foi

“conteúdos programáticos relacionados com LI” – 34,4%; seguida por “Competências relacionadas com LI” – 32,3%; “Avaliação de competências de LI” – 23,3% e “Outros aspetos relacionados com LI” – 10% (Anexo B 20).

Relativamente à última opção – “outros aspetos relacionados com LI”, explicitamente referidos nas fichas ECTS, refiram-se, das nove respostas abertas obtidas, as válidas: Análise crítica das fontes utilizadas; utilização crítica da informação relativa aos conteúdos lecionados, referência bibliográfica e responsabilidade ética; fontes bibliográficas diversificadas e credíveis, elaboração de referências bibliográficas; fontes bibliográficas que os alunos devem consultar; trabalhos nos quais estão presentes a pesquisa de informação, a utilização de fontes diversificadas, a elaboração de referências bibliográficas e a estrutura de trabalho de investigação.

Dos docentes que consideram que a LI não está explicitamente indicada nas fichas ECTS das u.c. que lecionam, 35,1% consideram, no entanto que, no processo de ensino-aprendizagem, estão presentes conteúdos programáticos relacionados com LI, sendo 35,1% distribuídos pelo valor médio da escala (de nada presentes a muito presentes) e 26,3% distribuídos pelo valor alto – bastante presentes, donde se poderá afirmar que a maioria dos respondentes considera abordar conteúdos programáticos no processo de ensino-aprendizagem, apesar de não o explicitar na ficha ECTS.

Tabela 5 – Conteúdos de LI no processo ensino-aprendizagem apesar de omissos nas fichas ECTS: docentes

Conteúdos de LI	Frequência	% válida
Nada presentes	6	10,5
Pouco presentes	7	12,3
Presentes	20	35,1
Bastante presentes	15	26,3
Muito presentes	9	15,8
Total	57	100,0

3. Que enquadramento, reconhecimento e relações?

3.1. Perceção das áreas em que ocorre e importância conferida pelos cursos

Captar a percepção dos que ensinam e aprendem têm sobre a questão relativa à relação entre FPLI e u.c. de determinadas áreas em que ela ocorre, é assunto relevante na presente investigação e, para tanto, far-se-á uma análise comparativa entre as opiniões que estudantes e docentes têm sobre o assunto. Igualmente, se pretende, por interpostas pessoas, avaliar a importância que os cursos atribuem à FPLI, recorrendo-se, para o efeito, também, às respostas de ambos os grupos de inquiridos nos questionários.

Assim, os resultados colhidos desse instrumento de recolha de dados mostram que o número mais representativo de estudantes entende que a FPLI ocorre em u.c. direcionadas para Tecnologias da Comunicação e Informação (32,9%) e Metodologia da Investigação (29,8%), enquanto os docentes valorizam, em 1º lugar (*ex aequo*) a Metodologia da Investigação e Matérias nucleares dos cursos (28,1%).

Os estudantes escolhem, em 3º e 4º lugar, respetivamente, Comunicação (23,4%) e Matérias nucleares dos cursos (12,7%), enquanto os docentes escolhem Tecnologias da Comunicação e Informação (20,9%) e Comunicação (16,3%). Em último lugar, ambos os grupos de inquiridos apontam a opção “outras” (6,6% para os docentes e 1,2% para estudantes).

Concluindo, entre os dois grupos de inquiridos, nas duas primeiras escolhas há uma u.c. coincidente – MI – (2º lugar para estudantes (29,8%) e 1º lugar para docentes (28,10 %)), havendo outra coincidência na opção indicada em último lugar – “outras”.

De assinalar que relativamente à opção de resposta “outras”, em dez respostas dos docentes, três respondentes indicaram que em todas as u.c. ocorre FPLI e um quarto docente indicou que ocorre em todas as u.c. que leciona, sendo as restantes respostas diversificadas, consoante os cursos.

Sobre esta mesma opção, a nível dos estudantes, quatro deles indicaram unidades curriculares de CTDI e os restantes de cursos diversos.

Tabela 6 – FPLI e associação a determinadas unidades curriculares: estudantes e docentes

	ESTUDANTES		DOCENTES	
	Frequência	% válida	Frequência	% válida
Metodologia da Investigação	239	29,8	43	28,1
Tec da Comunicação e Informação	264	32,9	32	20,9
Comunicação	188	23,4	25	16,3
Matérias nucleares dos cursos	102	12,7	43	28,1
Outras	10	1,2	10	6,6
Total	803	100	153	100

Acerca da importância que os cursos atribuem à FPLI, destaca-se agora a perspectiva que os estudantes têm sobre o assunto, através de questão em que é utilizada a escala de Lickert, com valores de 1 a 5, em que 1 equivale a “nada importante” e 5 a “muito importante”. Assim, 42% dos 491 estudantes respondentes consideram que o curso atribui “importância” à FPLI; 40,9% considera que atribui “bastante importância”, e somente 2,6% considera que o curso reconhece como “nada importante” a FPLI. Portanto, 93,7% dos estudantes avalia a importância que o curso atribui à FPLI positivamente, estando a grande maioria concentrada entre os valores intermédio e alto da escala e registando-se uma percentagem de 10,8% que avalia a FPLI no valor mais alto da escala, como muito importante. Uma minoria de 6,3% considera que o curso valoriza pouco ou nada a FPLI (Anexo B 21).

Maioritariamente, tendo por referência todos os cursos, e em média, os estudantes de 1º ano avaliam melhor a importância que o curso atribui à FPLI do que os do 3º ano. São exceções os estudantes de 3º ano de CTDI, de RH e de EB, os quais avaliam que o curso que frequentam atribui mais importância à FPLI do que os seus colegas de 1º ano.

De registar que, entre os estudantes de 1º e 3º anos de cada curso, não se observam diferenças significativas, exceptuando o curso de CA, em que os estudantes de 1º ano pontuam significativamente melhor a importância que o curso atribui à FPLI do que os de 3º ano (Anexo B 22).

No conjunto dos cursos, claramente, o que se destaca, a nível da média, é o de CTDI, com média de 4,25, o que equivale a uma avaliação qualitativa de reconhecimento de bastante importância que o curso atribui à FPLI. Seguem-se os cursos de RH, Design,

GAH e EGI, estes com uma média que se enquadra também no nível bastante importante. Já os cursos de EM, CA e EB têm uma média que se integra no nível 3, correspondente a importante.

Com exceção de CA, que ocupa o penúltimo lugar da ordenação, verifica-se que os três cursos de Engenharia ocupam os lugares finais da lista.

Tabela 7 – Importância que o Curso atribui à FPLI, por cursos: estudantes

Licenciatura	N	Níveis para alfa = .05	
		1	2
EB	34	3,26	
CA	145	3,28	
EM	38	3,47	
EGI	40	3,55	
GAH	68	3,57	
DES	65	3,66	
RH	65	3,71	
CTDI	36		4,25
Sig.		,107	1,000

São apresentadas as médias para grupos em níveis homogêneos

Quanto aos docentes respondentes a esta mesma questão, e em relação à opinião que eles têm sobre a importância que o curso em que lecionam atribui à FPLI, registam-se os resultados, curso a curso, tendo por referência os valores da escala de Lickert, de 1 a 5, já referidos anteriormente para questão similar dirigida aos estudantes. De registar que nesta questão existe a opção “não aplicável” porque há docentes que lecionam unicamente num curso e não têm condições para se pronunciarem sobre os restantes (Anexo B 23).

Sobre esta questão, destacam-se aqui as percentagens relativas aos valores mais elevados da escala de Lickert (4 e 5, correspondendo a bastante e muito importante).

Dos docentes que se pronunciaram quanto ao curso de CTDI, 44,4% manifestam que o curso considera a FPLI como muito importante e 14,8% bastante importante; em relação a EGI, 34,6% atribuem muita importância e 15,4% bastante importância; no que diz respeito a Design, 30,4% dos respondentes atribuem muita importância e 8,7% bastante importância; quanto a E.B., 30,0% atribuem muita importância e 13,3% bastante importância a este item.

Quanto ao curso de RH, 21,4% dos respondentes pensam que o curso considera a FPLI como muito importante e 25% bastante importante; no curso de CA, 18,9% dos respondentes apontam para muita importância e 27% para bastante importância; quanto aos docentes de EM, 18,5% selecionam a opção muita importância e 18,5% bastante importância. Em GAH, afirma-se que o curso considera a FPLI como muita importante, para 18,2% dos respondentes e bastante importante, para 24,2%.

Dos docentes de todos os cursos, a maior percentagem dos que consideram que o curso em que lecionam atribui muita importância à FPLI é o de CTDI (44,4%), por oposição ao curso de GAH, aquele que reúne menor percentagem de respondentes a julgar que o curso atribui muita importância à FPLI.

Também é o curso de CTDI que, considerando os dois valores mais altos da escala –bastante importância e muita importância – reúne maior percentagem relativamente a todos os outros cursos (59,2%), contrastando com o último curso – EM, com 37%.

À exceção de CTDI que, com a soma dos valores mais altos da escala –muita e bastante importância –ultrapassa os 50% de respondentes, todos os outros cursos, tendo por referência estes dois valores da escala, não atingem a maioria.

Tabela 8 – Importância que os cursos atribuem à FPLI: docentes

Curso	Muito/Bastante Importante	%	Total %
CTDI	Muito importante	44,4%	59,2%
	Bastante importante	14,8%	
EGI	Muito importante	34,6%	50,0%
	Bastante importante	15,4%	
RH	Muito importante	21,4%	46,4%
	Bastante importante	25,0%	
CA	Muito importante	18,9%	45,9%
	Bastante importante	27,0%	
EB	Muito importante	30,0%	43,3%
	Bastante importante	13,3%	
GAH	Muito importante	18,2%	42,4%
	Bastante importante	24,2%	
DES	Muito importante	30,4%	39,1%
	Bastante importante	8,7%	
EM	Muito importante	18,5%	37,0%
	Bastante importante	18,5%	

Em relação aos motivos da pouca importância que os cursos atribuem à LI, o que os docentes apontam em maior número é o relacionado com a “ Insuficiência de horas letivas para dedicar a esta área” (53,5%); seguido de “Pré-requisito de ingresso no ensino superior” (20,9%); “Desvalorizada na Declaração de Bolonha” – 7%; Irrelevante para a formação global dos estudantes – 2,3% e Outras –16,3%.

Relativamente a outros motivos da pouca importância dada à LI, de acordo com análise de conteúdo efetuada a partir das nove respostas obtidas, destaca-se uma categoria relacionada com a transversalidade da LI, nomeadamente o facto de ser uma competência transversal ao curso; não ser diretamente vocacionada para o que é relevante no curso. Outra categoria de respostas aponta causas relacionadas com o corpo docente e com contingências do ensino: não ser considerada uma mais-valia para o curso e não haver sensibilidade do corpo docente para esta matéria; falta de tempo e de motivação por parte dos docentes; excesso de trabalhos em algumas unidades curriculares; fim dos projetos interdisciplinares nos cursos de Engenharia; valorização do conhecimento técnico em detrimento das metodologias que se considera que os estudantes já dominam; pouca exigência do corpo docente que não dá importância a algumas das questões associadas a LI; pouco interesse demonstrado pela LI pelo ensino superior, nomeadamente ao nível da Licenciatura.

3.2. Vários contextos de Formação

Obter a perceção dos Coordenadores de curso / elementos das coordenações dos mesmos e dos docentes sobre a associação entre determinados contextos de aprendizagem formal e a FPLI, bem como analisar aqueles que consideram importantes, no âmbito da FPLI, é um objetivo que se pretende cumprir através da análise das respostas às entrevistas e aos questionários, respetivamente ministrados a uns e outros.

Quanto aos contextos em que a FPLI ocorre, **a sala de aula** é referida por todos os elementos responsáveis das coordenações dos cursos, sendo que os de CA, CTDI, RH, GAH, EM e Design, a indicam diretamente. Quanto aos Coordenadores de EB e EGI indicam unidades curriculares em que a FPLI ocorre e, portanto, no âmbito destas u.c., também a sala de aula é contemplada indiretamente. As u.c. referidas são Comunicação e Organização Hospitalar (EB) e Comunicação e Organização Industrial (EGI), o que corresponde às u.c. referidas pelos Coordenadores como direcionadas para a FPLI. O Coordenador de Design também refere que a FPLI ocorre nas disciplinas teóricas e no briefing, em que se faz a contextualização dos projetos práticos.

O Coordenador de CA diferencia o modo como ocorre a FPLI na sala de aula – em salas de informática, em contexto informal, sem supervisão ou enquadramento; e nalgumas unidades curriculares mais organizadamente.

O contexto de sala de aula é considerado o mais importante pela maioria das coordenações dos cursos, enquanto RH considera como mais importante a participação dos estudantes no exterior (em seminários especializados ou contextos de trabalho). O Coordenador de EB tem dificuldade em afirmar se a sala de aula é o contexto de FPLI mais importante, porque a aprendizagem formal de alguns aspetos [relacionados com FPLI] pode não ser valorizada pelos alunos de igual forma e é difícil verificar, de imediato, se eles aprenderam essas matérias porque elas não são logo avaliadas, mas unicamente no resultado final.

Quanto à **biblioteca**, os elementos representantes das coordenações dos cursos de CTDI, RH, Design e GAH referem-na em segundo lugar como contexto em que ocorre a FPLI e a ideia de que os estudantes são muito pouco utilizadores deste ambiente é partilhada pelos Coordenadores dos cursos de CA, CTDI e de EM.

O Coordenador de EB não refere a biblioteca e o de EGI refere a biblioteca como contexto de “passagem”, como local a que os alunos acedem para empréstimo dos livros mas não para trabalharem.

Os motivos apontados para a pouca frequência da biblioteca, por parte dos estudantes, são, para o Coordenador de CA, a existência de informação científica da área disponível online, em bases de dados (pagas ou não) e, para a Coordenadora de EGI, a limitação de os estudantes não poderem falar ou discutir nesse espaço. É assim que esta Coordenadora justifica que os estudantes recorram, unicamente, ao empréstimo bibliotecário e que prefiram trabalhar com os colegas noutros contextos.

O responsável pela coordenação de CTDI refere que, embora desconheça se tal é feito, a biblioteca deveria desenvolver iniciativas [relacionadas com FPLI] – formação para utilizadores – para estudantes e o de EM afirma não perceber o motivo pelo qual os estudantes vão pouco à biblioteca.

Quanto à importância da biblioteca, ela é explicitamente referida pelos Coordenadores de CTDI, GAH e Design (em segundo lugar) e o docente/coordenador de curso de GAH qualifica-a como local “obrigatório”, sendo que os alunos de 1º ano são acompanhados por ele à biblioteca.

Os elementos responsáveis pelos cursos de RH e EB não se pronunciam sobre a importância da biblioteca e os de EM, EGI e CA pronunciam-se indiretamente, referindo

que se regista fraca frequência, por parte dos estudantes. O de CTDI, aludindo à pouca frequência deste espaço, refere que os estudantes têm de ser “orientados para consultarem bibliografia ou referências que existam na biblioteca, porque limitam-se à internet”.

Quanto a **outros contextos** em que ocorre FPLI, a Coordenadora de CTDI refere as conferências, como forma indireta de promover competências de LI, sendo fontes de informação pessoais importantes.

A Coordenadora de RH indica como formação não obrigatória para todos, a network – rede de comunicação de alunos, professores e diplomados do curso, gerida por alunos do curso, voluntários ou selecionados. Refere ainda seminários na ESEIG ou exterior e visitas de estudo com participação da escola.

O Coordenador de GAH refere a formação que ocorre em casa, autodidata – através dos próprios pais, familiares ou amigos e as várias atividades que a escola realiza.

Tanto os Coordenadores de EB como de Design referem que a FPLI também ocorre em laboratórios de informática.

Os três Coordenadores de Engenharia coincidem na referência aos contextos exteriores à sala de aula, no âmbito de trabalhos e o de EB complementa que os trabalhos são feitos nos computadores portáteis, através da rede wireless; o de EM indica as salas em que os relatórios são feitos em conjunto e o de EGI refere os projetos que, porque não são trabalhos individuais, desenvolvem competências de gestão e de trabalho em grupo.

De referir que estes dados decorrem da análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos Coordenadores/Responsáveis da Coordenações das licenciaturas em estudo.

Segundo a perspetiva dos docentes, os contextos nos quais a FPLI se processa, nos cursos em que lecionam, são indicados por estes do seguinte modo: Sala de aula – 46,6%; Biblioteca – 18,8%; Visitas de estudo – 12,8%; Conferências – 12%; Outros ambientes/contextos formais – 9,8%.

Tabela 9 – Contextos da FPLI: docentes

	Frequência	% Válida
Sala de aula	62	46,6
Biblioteca	25	18,8
Conferências	16	12
Visitas de estudo	17	12,8
Outros ambientes/contextos formais	13	9,8
Total	133	100,0

Com o objetivo de medir a importância que os docentes atribuem aos contextos de Formação para a LI, uma questão sobre o tema, utilizando a escala de Lickert, com valores entre 1 a 5, correspondendo a “nada importante” e “muito importante”, permitiu obter os resultados enunciados abaixo.

Quanto à importância atribuída ao contexto da sala de aula, 45,8% dos 72 docentes respondentes a esta questão atribuem-lhe muita importância; 43,1% bastante importância e 11,1% atribuem-lhe importância, não se registrando, portanto, nenhum valor negativo.

No que respeita à importância atribuída ao contexto biblioteca, 33,8% dos 65 docentes respondentes a esta questão atribuem-lhe muita importância; 46,2% bastante importância; 15,4% importância e 4,6% pouca importância.

Acerca da importância atribuída ao contexto Conferências, 28,1% dos 64 docentes respondentes a esta questão atribuem-lhe muita importância; 42,2% atribuem-lhe bastante; 25,% importância e 4,7% pouca importância.

No que se refere à importância atribuída ao contexto Visitas de estudo, 21,3 % dos 61 docentes respondentes a esta questão atribuem-lhe muita importância; 37,7% atribuem-lhe bastante importância; 24,6% atribuem-lhe importância, 13,1% pouca importância e 3,3% nenhuma importância.

No que diz respeito a outros ambientes no contexto formal, 22,2% dos respondentes atribuem-lhe muita importância, 37% bastante importância, 31,5% atribuem-lhe importância e 9,3% pouca importância.

Sobre esses ambientes/contextos formais indicados pelos docentes, destaque-se a referência comum ao uso das TIC, nomeadamente a internet, com quatro respostas, duas das quais com a informação adicional do e-learning, uma outra referindo o mail e ainda

outra a Sala de informática. Três referências aos trabalhos e duas referências às empresas são o tipo de respostas comuns a mais do que um respondente (Anexo B 24).

Em síntese, todos os elementos responsáveis pelas Coordenações de curso e uma parte muito expressiva de docentes parecem convergir nas percepções que têm quanto ao contexto da sala de aula, como aquele em que, por excelência, a FPLI se processa. A maior percentagem de docentes (45,8%) assinala-o como muito importante, sendo também explicitamente apontado por alguns Coordenadores como o primeiro contexto em que a FPLI ocorre.

Os docentes apontam o contexto biblioteca em segundo lugar, como aquele em que ocorre FPLI e, pelo menos, três elementos das Coordenações de Curso referem explicitamente a sua importância, para além doutros que o fazem indiretamente, sendo reconhecida, na generalidade, a sua baixa frequência, por parte dos estudantes.

Em síntese, os sujeitos inquiridos sobre os contextos em que a FPLI ocorre reconhecem a existência de mais do que um, bem como reconhecem que vários desses contextos são importantes.

4. Competências de Literacia da Informação e respetiva valorização

Retomando a questão das competências de Literacia da Informação e o grau de desenvolvimento destas nos estudantes, pretende-se pôr em destaque a perspetiva dos dois grupos de respondentes – docentes e estudantes, no que diz respeito aos efeitos do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento das competências em análise, seja analisando, por exemplo, a valorização que um grupo de respondentes atribui às sete competências em estudo, seja comparando os valores percentuais que ambos os grupos de respondentes atribuem a cada uma das competências.

Assim, dos dados obtidos, regista-se que, segundo os estudantes, a competência que eles consideram que, em média, é mais desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem existente nas u.c. é, por ordem decrescente de importância, a *i)* Autonomia na aprendizagem, *ii)* Trabalho em equipa, *iii)* Desenvolvimento do pensamento crítico, *iv)* Comunicação da informação, usando os meios adequados, *v)* Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia, *vi)* Pesquisa da informação para a resolução de problemas, *vii)* Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada, conforme Tabela 10.

Os resultados das médias têm por referência a aplicação da escala de Lickert, em que 1 o é o valor mais baixo e 5 o valor mais elevado da escala, variando a média dos 3,97 aos 3,62, pode observar-se que, segundo a avaliação efetuada pelos estudantes, todas as competências são bastante desenvolvidas

Tabela 10 – Desenvolvimento de competências de LI: estudantes

Competências de LI	N	Min	Max	Média	Desvio padrão
Autonomia na aprendizagem	496	1	5	3,97	,823
Trabalho em equipa	497	1	5	3,89	,880
Desenvolvimento do pensamento crítico	495	1	5	3,75	,891
Comunicação da informação, usando os meios adequados	494	1	5	3,72	,767
Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia	495	1	5	3,70	,867
Pesquisa da informação para a resolução de problemas	497	1	5	3,68	,806
Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da inf. selecionada	496	1	5	3,62	,740

Analise-se, agora, cada competência isoladamente (na sequência da sua apresentação nos questionários) e compare-se a opinião de estudantes e docentes relativamente a cada uma delas (Anexo B 25), destacando-se as percentagens relativas aos dois valores mais altos da escala de Lickert – desenvolve muito e desenvolve bastante, respetivamente níveis 5 e 4.

a) Pesquisa da informação para a resolução de problemas

Neste parâmetro, a avaliação efetuada pelos estudantes é que esta competência é muito desenvolvida (14,5%) e bastante desenvolvida (45,7%), com um total de 60,2%. Para os docentes, é muito desenvolvida (36,8%) e bastante desenvolvida (46,1%), perfazendo um total de 82,9%.

b) Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada

Sobre este item, a avaliação feita pelos estudantes é que esta competência é “muito desenvolvida” (10,1%) e “bastante desenvolvida” (46,8%), com um total de 56,9%; enquanto para os docentes é “muito desenvolvida” (22,7%) e “bastante desenvolvida” (49,3%), perfazendo um total de 72%.

c) Comunicação da informação, usando os meios adequados

Percentualmente, neste parâmetro, a avaliação relativa aos dois valores mais altos da escala é que, para os estudantes, esta competência é “muito desenvolvida” (15,0%) e “bastante desenvolvida” (45,7%), com um total de 60,7%, enquanto para os docentes é “muito desenvolvida” (20,0 %) e “bastante desenvolvida” (53,3%) com um total de 73,3%.

d) Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia

Neste parâmetro, a avaliação percentual relativa aos dois valores mais altos é que, para os estudantes, esta competência é “muito desenvolvida” (18,0%) e “bastante desenvolvida” (42,6%), totalizando 60,6% enquanto para os docentes é “muito desenvolvida” (35,6%) e “bastante desenvolvida” (32,9 %), num total de 68,5%.

e) Desenvolvimento do pensamento crítico

Quanto a esta competência, a avaliação realizada pelos estudantes é que ela é muito desenvolvida (21,2%) e bastante desenvolvida (40,8%), com um total de 62%, enquanto, para os docentes, é muito desenvolvida (39,5%) e bastante desenvolvida (40,8%), com um total de 80,3%.

f) Trabalho em equipa

No que respeita a esta competência, a avaliação percentual, relativa aos valores mais altos da escala é que, para os estudantes, ela é “muito desenvolvida” (26,6%) e “bastante desenvolvida” (42,3%), totalizando 68,9%, enquanto para os docentes é “muito desenvolvida” (32,0 %) e “bastante desenvolvida” (45,3%), totalizando 77,3%.

g) Autonomia na aprendizagem

Relativamente a esta competência, a avaliação percentual, relativa aos dois valores mais altos é que, para os estudantes, ela é “muito desenvolvida” (27,2%) e “bastante desenvolvida” (46,6%), totalizando 73,8%, enquanto, para os docentes, é “muito desenvolvida” (37,3 %) e “bastante desenvolvida” (40,0%), totalizando 77,3%.

Concluindo, para todas as competências de LI consideradas, da avaliação realizada por estudantes e docentes, observa-se que, tendo em conta a soma das percentagens relativas aos valores mais elevados da escala de Lickert – “desenvolve muito” e “desenvolve bastante” – globalmente há uma avaliação mais favorável dos docentes, em comparação com a dos estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de LI dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando todos os valores da escala de Lickert – de 1 a 5, de “nada” a “muito importante” – a comparação dos resultados relativos a docentes e estudantes também aponta para uma superioridade geral da média dos docentes perante a dos estudantes, para cada uma das competências em análise.

Existem mesmo diferenças significativas entre a percepção dos professores e dos estudantes no tocante às variáveis sinalizadas: *i)* pesquisa da informação para a resolução de problemas, *ii)* avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada e *iii)* desenvolvimento do pensamento crítico.

De registrar que as competências de LI que os estudantes e docentes consideram ser mais desenvolvidas não são coincidentes; para os estudantes é a autonomia na aprendizagem e para os docentes é o desenvolvimento do pensamento crítico, ambas de tipo transversal. No entanto, cada uma destas que ocupa o lugar de topo é bem valorizada pelo outro grupo de respondentes, já que posicionadas ambas em 3º lugar, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Desenvolvimento de competências de LI: estudantes e docentes

Competências de LI	Categoria	N	Média	Desvio padrão	t-test sig
Pesquisa da informação para a resolução de problemas	Estudante	497	3,68	,806	0,000
	Docente	76	4,14	,844	
Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada	Estudante	496	3,62	,740	0,043
	Docente	75	3,81	,968	
Comunicação da informação, usando os meios adequados	Estudante	494	3,72	,767	0,323
	Docente	75	3,81	,926	
Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia	Estudante	495	3,70	,867	0,055
	Docente	73	3,92	1,038	
Desenvolvimento do pensamento crítico	Estudante	495	3,75	,891	0,000
	Docente	76	4,17	,806	
Trabalho em equipa	Estudante	497	3,89	,880	0,214
	Docente	75	4,03	,870	
Autonomia na aprendizagem	Estudante	496	3,97	,823	0,175
	Docente	75	4,11	,847	

4.1. Avaliação de Competências de Literacia da Informação

Por associação ao desenvolvimento das competências de LI, a avaliação formal das mesmas, efetuada pelos docentes junto dos estudantes, é um dos aspetos sobre o qual a presente investigação se debruça.

Pretende-se, então, entender se a avaliação de competências de LI se faz e se sim de que modos se processa, recorrendo-se, para o efeito, ao cruzamento dos dados obtidos na entrevista ministrada aos Coordenadores ou elementos responsáveis pelas Coordenações dos Cursos e os resultados do questionário aplicado aos docentes.

Para recolher e analisar a informação prestada pelos Coordenadores de Curso ou Responsáveis pelas Coordenações dos mesmos sobre a avaliação de competências de LI, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas obtidas nas entrevistas realizadas.

A ideia de que a avaliação de competências de LI se faz, de modo específico, em certas unidades curriculares é partilhada pelos Coordenadores de CA, CTDI, RH e EM.

Assim, o Coordenador de CA admite que essa avaliação seja feita, no atual plano do Curso, na unidade curricular de Metodologias da Comunicação e Investigação (u.c. que havia indicado como veiculadora de conteúdos de LI) e, no passado, na u.c. de Seminários em que era exigida a realização de um pequeno trabalho científico no qual eram avaliadas competências ligadas à consulta, avaliação, uso e comunicação ética da informação.

A coordenadora de CTDI pensa que a avaliação formal dessas competências só é realizada na u.c. de Metodologia da Investigação, sendo que também essa u.c. havia sido indicada como veiculadora de FPLI.

A coordenadora de RH refere a u.c. de Informática, afirmando que nela se faz a avaliação da aquisição de competências para aceder à informação e também a u.c. de Seminário de Projeto II, em que os estudantes abordam o software Project, devendo saber tratar a informação.

A Coordenadora de EM refere a u.c. de Projeto e outras, como por exemplo, a de Ciência e Engenharia dos Materiais, em que o trabalho consiste na seleção de materiais, devendo seguir-se um método e o manual de estilo para apresentar o trabalho.

A ideia de que há vários trabalhos em que são mobilizadas competências de LI mas que, a nível da avaliação, não são valorizadas, ao contrário da avaliação dos conteúdos científicos, é partilhada pelos Coordenadores de CA e CTDI. O Coordenador

de CA refere a ausência de avaliação dessas competências de LI e a valorização de questões técnicas, por parte dos docentes, situação de que os estudantes se apercebem. A Coordenadora de CTDI refere que embora essas competências estejam presentes noutras u.c., o objetivo não é tanto avaliá-las, mas antes avaliar os conhecimentos relativamente aos conteúdos dessas u.c.

Também a Coordenadora de EGI refere que, para além dos projetos interdisciplinares, onde há avaliação formal de competências de LI, há muitas outras u.c. com trabalhos, nos quais as questões de LI contam pouco, a nível da avaliação.

A noção de que as competências de LI são indiretamente avaliadas na apresentação de trabalhos finais, é partilhada pelos Coordenadores de GAH e EB. O Coordenador de GAH transmite a mensagem de que a questão da Literacia não é avaliada direta mas sim indiretamente, no momento da apresentação de um trabalho, em que o docente regista algumas falhas, ou não, das quais poderá dar feedback ao aluno. Já o Coordenador de EB fala de avaliação final dos projetos, não havendo uma preocupação da avaliação formal sobre LI, apesar de ocorrer avaliação da parte oral e escrita dos trabalhos, relativamente aos quais não há regras rígidas, desde que seja assegurada a coerência.

O tópico de que as competências de LI são avaliadas na apresentação de trabalhos finais e com uma informação (pré?-) definida sobre as componentes da avaliação é comum aos Coordenadores de RH, EM, EGI e Design.

A Coordenadora de RH refere que, na apresentação dos trabalhos finais, os estudantes têm que explicar como é que acederam à informação, sendo o modo como o fazem ou não um fator que contribui para a reprovação ou diminuição da classificação. Acrescenta que a avaliação deste aspeto, sendo uma das componentes do conteúdo da avaliação, nem sempre se encontra expressa nas fichas ECTS.

A Coordenadora de EM refere a existência de uma grelha de avaliação onde é fixada a percentagem para várias componentes – o conteúdo do trabalho, divisão e estruturação do mesmo, esquematização, metodologia e enquadramento.

À semelhança de EM, também a Coordenadora de EGI fala de uma avaliação formal da LI em todos os projetos e projetos interdisciplinares, relativamente aos quais existem itens de avaliação, como a qualidade da informação, metodologia utilizada, visão crítica ou a capacidade de síntese.

Quanto ao Coordenador de Design, afirma que as competências de LI estão incluídas numa lista de critérios de avaliação, subjacentes à apresentação das monografias, dos relatórios, dos projetos maiores e das apresentações orais.

Relativamente à questão sobre a avaliação de competências de LI, por parte dos docentes, a qual possibilita várias escolhas, dentre as quais a opção de ela não ocorrer, regista-se a seguinte distribuição percentual: através de “Testes ou trabalhos sobre outros temas em que são avaliadas competências de LI” – 51,7%; “Testes ou trabalhos com questões relativas às matérias relacionadas com LI” – 25,8%; “A avaliação de competências de LI não se realiza” – 19,1% e “Outros” [modos de fazer a avaliação de LI] – 3,4%

Tabela 12 – Avaliação de competências de LI: docentes

Avaliação de Competências de LI	Frequência	% Válida
Testes ou trabalhos com questões relativas às matérias relacionadas com LI	23	25,8
Testes ou trabalhos sobre outros temas em que são avaliadas competências de LI	46	51,7
A avaliação de competências de LI não se realiza	17	19,1
Outros	3	3,4
Total	89	100

Especificamente sobre que aspetos de LI recai a avaliação dos trabalhos académicos realizados pelos estudantes, dentre as 317 respostas obtidas, a opção mais escolhida pelos docentes é “Uso crítico da informação consultada” – 19,9%; seguem-se “Estrutura do trabalho” – 18%; “Diversidade e credibilidade das fontes de informação utilizadas” – 17,4%; “Uso ético da informação” – 16,1%; “Utilização de citações e referências bibliográficas” – 15,4%; “Utilização de norma de referenciação bibliográfica recomendada” – 10,7% e “Outros” – 2,5% (Anexo B 26).

5. Estratégias pedagógicas e a Formação para a Literacia da Informação

No intuito de fazer um diagnóstico sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na instituição de ensino superior em estudo – o que corresponde a um dos objetivos específicos da presente investigação – seguem-se dados relativos a um conjunto de questões sobre o tema, algumas específicas para cada grupo dos inquiridos – docentes e estudantes –, e outras comuns.

Neste ponto, agrupam-se e analisam-se duas grandes questões complexas e estruturadas de forma similar: uma relativa a um conjunto designado como estratégias pedagógicas e outra relativa a um conjunto de TIC – neste âmbito também consideradas como um recurso pedagógico – e sobre as quais se pretende indagar quais as mais utilizadas pelos docentes e quais as que alguns dos agentes do processo educativo consideram que mais contribuem para a Formação para a Literacia.

Assim, numa questão dirigida aos docentes, com treze opções, de escolha múltipla e em que era permitida a seleção de mais do que uma opção sobre as estratégias pedagógicas mais utilizadas por eles no processo de ensino-aprendizagem, dentre 410 respostas, a recomendação de bibliografia sobre as u.c que estes lecionam totaliza a maior percentagem (14,9%). A segunda estratégia que os docentes mais utilizam é a produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que lecionam (13,7%) e a terceira estratégia mais utilizada é a promoção de trabalho de grupo (13,2%) –(Anexo B 27).

Na opção “Outras” – registam-se três respostas indicadas pelos docentes: *i*) aulas práticas, *ii*) resolução de casos, fundamentando teoricamente as opções e *iii*) exposição, para discussão, de materiais de design que não biliográficos (mapas, embalagens, postais, rótulos, etc..).

Confrontando estes resultados com os da questão – Que estratégias pedagógicas mais podem contribuir para a FPLI? – será interessante reter alguma coerência relativamente às respostas a estas duas questões, já que duas das primeiras opções selecionadas pelos docentes se encontram dentro dos três primeiros lugares em ambas as situações. Assim, em termos percentuais, a recomendação de bibliografia sobre as u.c que leciona, a primeira assinalada como mais usada, é considerada em terceiro lugar como aquela que mais contribui para a FPLI. Quanto à promoção de trabalho de grupo, a terceira referida como mais usada é considerada como a primeira que mais contribui para a FPLI (Anexo B 27).

Relativamente à opção “outras”, a única resposta aberta dos docentes é formação ética e penalizações para situações de incumprimento. Para os estudantes, das três respostas abertas, retenham-se as válidas: novas formas de estimular os estudantes e ter aulas fora do horário escolar, para uma maior e melhor formação.

Se a perceção da utilização das estratégias pedagógicas em análise, por parte dos docentes, é relevante, igualmente importante é a perceção dos estudantes sobre a frequência com que são utilizadas, de forma global, no curso, as referidas estratégias pedagógicas. Tendo por referência a aplicação da escala de Lickert (de 1 a 5, em que 1 corresponde a “nunca usadas” e 5 a “muito frequentemente usadas”), 52,9% dos respondentes considera que elas são “usadas”, 29,9% “bastante frequentemente usadas” e 4,1% “muito frequentemente usadas”. Uma minoria de 12,1% afirma que são “pouco frequentemente usadas” e 1% “nunca usadas” (Anexo B 28).

Numa questão comum, dirigida a docentes e estudantes, com as mesmas treze opções, de escolha múltipla e em que era permitida a seleção de mais do que uma opção sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes que mais podem contribuir para a FPLI dos estudantes, a partir de tabela de contingência em que são comparadas respostas de docentes e discentes (Anexo B 29), e retendo percentagens das referidas estratégias pedagógicas, tendo por referência 495 estudantes respondentes e 72 docentes respondentes, podem observar-se os resultados descritos abaixo, na tabela 13.

Tabela 13 – Ordenação das estratégias pedagógicas que contribuem para a FPLI: estudantes e docentes

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	ESTUDANTES		DOCENTES	
	%	Ordenação	%	Ordenação
Orientação do trabalho de grupo	60,2%	1º	40,3%	7º <i>Ex aequo</i>
Recomendação de bibliografia sobre as u.c que leciona	56,2%	2º	50,0%	3º
Promoção de trabalho de grupo	55,2%	3º	59,7%	1º
Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona	45,5%	4º	44,4%	5º <i>Ex aequo</i>
Orientação do trabalho individual	40,0%	5º	41,7%	6º
Promoção de trabalho individual	33,7%	6º	40,3%	7º <i>Ex aequo</i>
Orientação de Estágios	33,7%	7º	23,6%	10º
Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos	31,9%	8º	55,6%	2º
Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação	29,1%	9º	44,4%	5º <i>Ex aequo</i>
Promoção de trabalhos interdisciplinares	27,1%	10º	47,2%	4º
Orientação de trabalhos interdisciplinares	25,9%	11º	29,2%	8º
Tutorias	17,6%	12º	26,4%	9º
Outras	0,0%	13º	1,4%	11º

Comparando os dois grupos de respondentes – estudantes e docentes – sobre a identificação das estratégias pedagógicas que mais podem contribuir para a FPLI dos estudantes, a primeira estratégia indicada relaciona-se, nos dois casos, com o trabalho de grupo, no caso dos docentes, com a promoção de trabalho de grupo e, no caso dos estudantes, com a orientação do trabalho de grupo.

A segunda estratégia mais indicada por ambos os tipos de respondentes também se relaciona coincidentemente, com recomendação de bibliografia, embora no caso dos estudantes se trate de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) lecionam e, no caso dos docentes, da recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos.

Embora a terceira estratégia pedagógica referida pelos docentes e pelos estudantes seja diferente, retoma, em ambos os casos, estratégias pedagógicas já selecionadas anteriormente – para os estudantes, a promoção de trabalho de grupo e para os docentes, recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) lecionam.

Em 4º lugar é referida pelos estudantes a produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que (o docente) leciona e pelos docentes a promoção de trabalhos interdisciplinares.

De registar que a promoção de trabalho de grupo bem como a recomendação de bibliografia sobre as unidades curriculares que (os docentes) lecionam se posicionam em ambos os grupos de respondentes nas três primeiras estratégias pedagógicas mais citadas, o que corrobora a importância que lhes é atribuída e alguma convergência de opiniões entre discentes e docentes. Destaque-se a importância do trabalho de grupo para ambos os grupos, sendo que, no grupo dos estudantes, a “orientação” ocupa o 1º lugar e a “promoção” o 3º lugar, e no dos docentes a “promoção” ocupa o lugar cimeiro.

De acordo com a aplicação do teste do qui-quadrado, há variáveis que se afastam da hipótese de independência, já que se podem observar resíduos ajustados cujo módulo é superior a 1,96 nas seguintes estratégias pedagógicas: *i)* orientação do trabalho de grupo, *ii)* recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos, *iii)* promoção de trabalhos interdisciplinares e *iv)* outras (Anexo B 30).

Com o objetivo de cruzar dados sobre as estratégias pedagógicas que os docentes mais usam, relacionando-as com as que eles consideram que mais contribuem para a FPLI, a partir de tabela de contingência, tomando como referência os 77 respondentes, reteve-se a percentagem daqueles que utilizam determinada estratégia pedagógica e simultaneamente consideram que ela contribui para a FPLI (Anexo B 31).

A partir de ordenação decrescente das percentagens, e de acordo com tabela de contingência supra-referida (cf. Anexo B 31) pode verificar-se que as seguintes estratégias pedagógicas ocupam os três primeiros lugares da lista: promoção de trabalho de grupo, recomendação de bibliografia sobre as u.c. que leciona e produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona.

A partir de tabela de contingência (cf. Anexo B 31) procedeu-se igualmente a ordenação percentual decrescente, para as estratégias pedagógicas que os docentes não usam e que consideram que contribuem para a FPLI, destacando-se as que ocupam os três primeiros lugares da lista: recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de

trabalhos científicos, recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação e promoção de trabalhos interdisciplinares, conforme tabela 14.

Tabela 14 – Ordenação das estratégias pedagógicas (EP) que contribuem para a FP LI: docentes

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	DOCENTES QUE USANDO A EP A CONSIDERAM CONTRIBUTO PARA FPLI		DOCENTES QUE NÃO USANDO A EP A CONSIDERAM CONTRIBUTO PARA FPLI	
	%	Ordenação	%	Ordenação
Promoção de trabalho de grupo	49,4%	1º	6,5%	8º
Recomendação de bibliografia sobre as u.c que lecciona	41,6%	2º	5,2%	9º
Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que lecciona	40,3%	3º	1,3%	11º <i>Ex aequo</i>
Orientação do trabalho de grupo	33,8%	4º	3,9%	10º
Promoção de trabalho individual	31,2%	5º	7,8%	7º
Orientação do trabalho individual	28,6%	6º	10,4%	5º
Promoção de Trabalhos interdisciplinares	24,7%	7º	19,5%	3º
Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos	22,1%	8º	29,9%	1º
Tutorias	15,6%	9º	9,1%	6º <i>Ex aequo</i>
Orientação de Estágios	13,0%	10º	9,1%	6º <i>Ex aequo</i>
Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação	13,0%	11º	28,6%	2º
Orientação de Trabalhos interdisciplinares	13,0%	12º	14,3%	4º
Outras	0,0%	13º	1,3%	11º <i>Ex aequo</i>

Com o objetivo de conhecer de que modo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, e portanto, com

um fim pedagógico, interrogaram-se docentes e discentes sobre esta temática nos questionários já referidos.

Inquiridos os docentes, em questão de escolha múltipla com doze opções, com possibilidade de escolha de mais do que uma opção sobre as TIC que utilizam, dentre 314 respostas, os motores de pesquisa e o moodle ou outra plataforma de ensino a distância são indicados em 1º lugar, *ex aequo*, seguidos do correio eletrónico e das bases de dados eletrónicas (b-on e outras).

Em relação à opção “outras tecnologias” usadas no processo de ensino-aprendizagem pelos docentes, registam-se quatro respostas abertas: *i)* diversas aplicações Web 2.0: social bookmarking (diigo, delicious), *ii)* Google Docs, plataformas de desenvolvimento de sites; *iii)* google docs; *iv)* Softwares específicos e uma outra que replica uma das opções oferecidas – o Skype.

Tabela 15 – TIC usadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem

TIC	Frequência	% Válida
Motores de pesquisa	59	18,8
Moodle ou outra plataforma de ensino a distância	59	18,8
Correio eletrónico	54	17,2
Bases de dados eletrónicas (b-on e outras)	36	11,5
Repositórios digitais	23	7,2
Chat (Skype, Messenger, ou outras...)	20	6,4
Fóruns de discussão	20	6,4
Wikis	13	4,1
Redes sociais	12	3,8
Blogs	11	3,5
Outras tecnologias	4	1,3
Vídeo-conferência	3	1
Total	314	100

Inquiridos os estudantes sobre a frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as referidas TIC, numa escala de Lickert, de 1 a 5 (em que 1 corresponde a nunca utilizadas e 5 muito frequentemente utilizadas), a maioria refere valores iguais ou superiores a 3, podendo afirmar-se que a frequência de utilização das TIC é avaliada,

pelos 497 respondentes, de forma bastante positiva, já que 63% as avalia como bastante frequentemente utilizadas ou no nível superior da escala – muito frequentemente utilizadas. Uma minoria de 6,4% avalia a frequência do uso das TIC negativamente (nunca ou pouco frequentemente utilizadas) enquanto uma maioria de 93,6% as avalia, no mínimo, como utilizadas (Anexo B 32).

Com o objetivo de comparar as percepções de docentes e estudantes sobre as TIC que mais contribuem para a FPLI dos estudantes, abaixo se analisam os resultados das respostas de ambos os grupos, de acordo com tabela de contingência, em que se selecionam, para o efeito, os valores percentuais, tendo por referência 499 estudantes respondentes e 68 docentes respondentes (Anexo B 33).

Assim, da análise efetuada, e de acordo com valores constantes da referida tabela de contingência, elaborou-se uma lista das TIC consideradas importantes para a FPLI, no processo de ensino-aprendizagem, para os estudantes e docentes, a qual foi ordenada decrescentemente pelos respetivos valores percentuais, conforme tabela 16.

Da referida ordenação, destaca-se que os motores de pesquisa são a TIC coincidentemente escolhida por ambos os grupos de respondentes, em 1º lugar.

A segunda TIC mais indicada pelos estudantes é o moodle ou outra plataforma de ensino a distância, e pelos docentes são nomeadas as bases de dados eletrónicas (b-on e outras).

No 3º lugar da lista, para os estudantes, consta o correio eletrónico e para os docentes figura o moodle ou outra plataforma de ensino a distância.

Da análise efetuada às TIC mais indicadas, verifica-se alguma coerência entre ambos os grupos de respondentes, já que a primeira preferência de docentes e discentes recai sobre os motores de pesquisa. Também o moodle ou outra plataforma de ensino a distância é indicado nos três primeiros lugares por ambos os grupos de respondentes, em 2º e 3º lugares, respetivamente por estudantes e docentes.

Das outras tecnologias indicadas pelos docentes como as que mais contribuem para a formação para a LI, realçam-se como válidas as respostas abertas: softwares específicos; outras aplicações Web 2.0 e todas as tecnologias, desde que utilizadas do modo adequado. Por parte dos estudantes, são referidos o Google Docs e o Google Sites.

Tabela 16 – Ordenação das TIC que contribuem para a FPLI: estudantes e docentes

TIC	ESTUDANTES		DOCENTES	
	%	Ordenação	%	Ordenação
Motores de pesquisa	80,0%	1º	75,0%	1º
Moodle ou outra plataforma de ensino a distância	78,4%	2º	67,6%	3º
Correio eletrônico	45,9%	3º	41,2%	5º <i>ex aequo</i>
Fóruns de discussão	40,1%	4º	41,2%	5º <i>ex aequo</i>
Bases de dados eletrônicas (b-on e outras)	33,1%	5º	72,1%	2º
Blogs	25,5%	6º	16,2%	8º <i>ex aequo</i>
Wikis	25,3%	7º	16,2%	8º <i>ex aequo</i>
Redes sociais	20,6%	8º	17,6%	7º
Repositórios digitais	18,6%	9º	55,9%	4º
Chat (Skype, Messenger, ou outras...)	17,8%	10º	20,6%	6º
Vídeo-conferência	7,6%	11º	10,3%	9º
Outras tecnologias	0,2%	12º	7,4%	10º

Na sequência da aplicação do teste do Qui-quadrado sobre TIC utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e que mais contribuem para a FPLI dos estudantes (docentes e estudantes), há variáveis que se afastam da hipótese de independência, já que existem resíduos ajustados cujo módulo é superior a 1,96 nas seguintes TIC: *i*) repositórios digitais, *ii*) bases de dados eletrônicas (b-on e outras) e *iii*) outras tecnologias (Anexo B 34).

Através dos dados obtidos numa tabela de contingência e pretendendo-se cruzar o uso das TIC, por parte dos docentes, com a sua opinião acerca do contributo dessa TIC para a FPLI (Anexo B 35), retiveram-se e ordenaram-se, por ordem decrescente, os valores percentuais dos docentes que, usando uma determinada TIC a consideram como contributo para a FPLI, e também os valores daqueles que não usando uma determinada TIC, a consideram como contributo para a FPLI, conforme Tabela 17.

Deste modo, retendo as percentagens de docentes que indicam mais usar determinada TIC, sendo que essa TIC é a que mais contribui para a FPLI, conclui-se que

os repositórios digitais lideram a lista, seguidos dos motores de pesquisa, do moodle ou outra plataforma de ensino a distância e das bases de dados eletrônicas (b-on e outras).

Dos docentes que, não usando determinada TIC, a consideram contributo para a FPLI, estão, em 1º lugar, os repositórios digitais, em 2º lugar, as bases de dados eletrônicas (b-on e outras) e, em 3º lugar, os fóruns de discussão.

Tabela 17 – Ordenação das TIC que contribuem para a FPLI: docentes

TIC	DOCENTES QUE USANDO A TIC A CONSIDERAM CONTRIBUTO PARA FPLI		DOCENTES QUE NÃO USANDO A TIC A CONSIDERAM CONTRIBUTO PARA FPLI	
	%	Ordenação	%	Ordenação
Motores de pesquisa	58,4%	2º	7,8%	5º <i>Ex aequo</i>
Moodle ou outra plataforma de ensino a distância	55,8%	3º	3,9%	7º <i>Ex aequo</i>
Bases de dados eletrônicas (b-on e outras)	41,6%	4º	23,4%	2º
Correio eletrônico	31,2%	5º	5,2%	6º <i>Ex aequo</i>
Repositórios digitais	69,6%	1º	59,0%	1º
Fóruns de discussão	15,6	6º	22,1%	3º
Chat (Skype, Messenger, ou outras...)	10,4%	7º <i>Ex aequo</i>	7,8%	5º <i>Ex aequo</i>
Redes sociais	10,4%	7º <i>Ex aequo</i>	5,2%	6º <i>Ex aequo</i>
Wikis	10,4%	7º <i>Ex aequo</i>	3,9%	7º <i>Ex aequo</i>
Blogs	9,1%	8º	5,2%	6º <i>Ex aequo</i>
Outras tecnologias	2,6%	9º	3,9%	7º <i>Ex aequo</i>
Vídeo-conferência	0,0%	10º	9,1%	4º

5.1. Uma estratégia pedagógica que se destaca: a realização de trabalhos académicos

Sendo os trabalhos académicos – e nomeadamente o de grupo – uma das estratégias pedagógicas mais valorizadas por docentes e estudantes, enquanto promotor de formação para a Literacia da Informação, importa reter e comparar dados sobre opinião que ambos os grupos de respondentes –estudantes e docentes –têm sobre esta importante estratégia pedagógica.

Assim, numa questão tripla em que é utilizada a escala de Lickert, correspondendo 1 a nada importante e 5 a muito importante, professores e estudantes foram convidados a pronunciar-se sobre se os trabalhos realizados pelos estudantes a) Devem refletir a demonstração de competências de LI, b) Precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados mas também os processos e c) Devem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final.

Relativamente à primeira questão – “Os trabalhos realizados pelos estudantes devem refletir a demonstração de competências de LI” – regista-se que ambos os grupos a consideram bastante importante mas os docentes valorizam-na mais que os estudantes, observando-se uma diferença estatisticamente significativa.

No que diz respeito às outras duas afirmações sobre os trabalhos académicos, ambos os grupos as consideram como bastante importantes, e apesar de não se registarem diferenças estatisticamente significativas entre grupos, os estudantes demonstram valorizarem-nas mais que os docentes, já que apresentam uma média superior.

Tabela 18 – Perspetiva sobre os trabalhos académicos: estudantes e docentes

Os trabalhos académicos...	Categoria	N	Média	Desvio padrão	t-test sig
Devem refletir a demonstração de competências de LI	Estudante	500	3,79	,803	0,027
	Docente	71	4,01	,870	
Precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados mas também os processos	Estudante	500	4,04	,810	0,530
	Docente	72	3,97	,769	
Devem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final	Estudante	501	4,10	,944	0,356
	Docente	72	3,99	,927	

Será igualmente interessante, a propósito dos trabalhos de grupo ou outros tipos de trabalhos, como os individuais ou interdisciplinares, perceber como é feito o respetivo acompanhamento dos estudantes, por parte dos professores.

Assim, em questão de resposta múltipla, com quatro opções, em que era permitido assinalar mais do que uma resposta, a maior percentagem de respostas dadas pelos docentes (173 no total) aponta para a preferência “horário de atendimento aos alunos” (35,3%), seguida do contexto “aulas” (32,9%), “online” (20,8%) e “horas de tutoria integradas na distribuição de serviço” (11%). De notar a percentagem minoritária do acompanhamento online (Anexo B 36).

Relativamente aos trabalhos académicos realizados pelos estudantes também se revela determinante captar a sua perspetiva sobre o tipo e quantidade de trabalhos solicitados, as suas preferências quanto ao tipo de trabalhos, e ainda os processos através dos quais recebem in/formação dos docentes sobre o modo como os devem realizar.

De 504 estudantes inquiridos sobre o tipo de trabalhos que realiza, a maioria de 51% afirma realizar trabalho de grupo, 12,7% afirma realizar trabalhos individuais e 36,3% de ambos os tipos: de grupo e individuais, sendo que, de 499 respondentes, 59,9% afirma preferir trabalho de grupo e 40,1% trabalho individual (Anexo B 37).

Sobre a quantidade de trabalhos solicitados pelos professores, a questão efetuada com escala de Lickert –cujos valores, de 1 a 5, estão compreendidos entre nada elevada a muito elevada–reflete uma percentagem de 97% de respostas em que a quantidade de trabalhos é considerada, no mínimo, elevada e em que apenas 3% é considerada nada ou pouco elevada, tal como se pode verificar no Anexo B 38.

Em relação à orientação do professor no âmbito da pesquisa do trabalho, das 494 respostas dadas pelos estudantes, 60,3% respondem afirmativamente; já sobre a orientação dada pelo professor em relação à estruturação do trabalho, a percentagem ascende a 72,6%, segundo a perceção dos 497 estudantes respondentes (Anexo B 39).

Em questão de resposta múltipla, com quatro hipóteses, em que era permitido assinalar mais que uma opção sobre possibilidades de orientação, no âmbito da realização de trabalhos académicos pelos estudantes, de um total de 660 respostas obtidas, 48,2% correspondem a uma orientação “através de uma aprendizagem autónoma”; 38,8% “pelos docentes de todas as u.c.”; 11,2% “especialmente pelos docentes de certas u.c.” e 1,8% “pelo pessoal da biblioteca”. Saliente-se a importância que os docentes em geral e de algumas u.c. em particular, têm no papel de orientação – 50% e a minoria muito

expressiva da aprendizagem autónoma a que os estudantes recorrem, para a elaboração dos referidos trabalhos – 48,2% (Anexo B 40).

Em relação à questão de resposta aberta sobre a identificação de u.c. em que há orientações para a realização de trabalhos académicos, registaram-se 146 respostas, dentre as oito licenciaturas em análise e três respostas de tipo transversal. Foi feita análise de conteúdo das mesmas, tendo sido as respostas abertas organizadas por cursos. Nalguns casos, as respostas não tinham a designação completa da u.c., o que gerou dúvidas de identificação exata da mesma, sobretudo em cursos com unidades curriculares que têm designação idêntica, variando unicamente o nível da u.c., p. ex. Informação e Comunicação Tecnológica I e II (ver Anexo B 41).

O total de unidades curriculares indicadas pelos estudantes corresponde a 69, sendo a respetiva distribuição, por cursos, indicada no Anexo B 42. Pode registar-se que este número é bastante baixo em relação a todas as uc que figuram nos oito planos de estudo das licenciaturas em análise.

Com o objetivo de verificar se existiria uma relação entre u.c. em que os estudantes recebem orientações dos seus professores na produção dos trabalhos científicos que estes lhes solicitam e u.c. relacionadas com LI indicadas pelos Coordenadores de Curso, recorreu-se à divisão das u.c. indicadas pelos estudantes de cada curso, no âmbito das quais recebem orientação dos respetivos docentes para a realização dos trabalhos académicos, em duas classes: *i)* aquelas que são identificadas pelos Coordenadores ou Responsáveis pelas Coordenações de curso no âmbito da FPLI e *ii)* aquelas que não são indicadas pelos referidos Coordenadores no referido âmbito, conforme Tabela 19.

Pode observar-se que os cursos em que há maior percentagem de u.c. que os estudantes indicam como recebendo apoio dos respetivos docentes mas que os coordenadores de curso não relacionam com a FPLI são EM (88,9%); GAH (83,3%) e RH (63,2%). Embora não se verifique uma regularidade em todos os casos, deste conjunto, pode pensar-se que nos cursos de EM e GAH, em que existe uma baixa incidência de FPLI nos repetitivos planos curriculares, talvez os docentes apoiem mais os estudantes na orientação dos trabalhos, quiçá para os “compensar” de lacunas de FPLI no currículo que frequentam.

Por outro lado, os cursos em que há maior percentagem de u.c. indicadas pelos estudantes (no âmbito das quais recebem orientações dos docentes para efetuarem os seus trabalhos académicos) e u.c. que os Coordenadores de curso referem como relacionadas

com a FPLI são EGI (80%), CTDI (66,7%) e Design (60%). Deste conjunto, pode destacar-se o curso de CTDI como um dos que tem maior incidência de FPLI no seu plano curricular e um daqueles em que, simultaneamente, ocorre maior apoio dos docentes na elaboração dos trabalhos académicos dos seus estudantes, reforçando-se o seu papel formador para a LI na abordagem que estabelecem com os estudantes.

Tabela 19 – Número de u.c. identificadas pelos estudantes em que ocorre orientação dos trabalhos académicos *versus* nº de u.c. identificadas / não identificadas pelos CC no âmbito da FPLI

Curso	Total u.c. identif. p/estudantes	Nº u.c. referidas pelos CC	%	Nº u.c. não referidas pelos CC	%
CA	10	2	20,0	8	80,0
CTDI	3	2	66,7	1	33,3
RH	19	7	36,8	12	63,2
EB	6	2	33,3	4	66,7
EM	9	1	11,1	8	88,9
EGI	5	4	80,0	1	20,0
GAH	12	2	16,7	10	83,3
DES	5	3	60,0	2	40,0
Total	69	23%	33,3	46	66,7%

6. A importância da Metodologia da Investigação no percurso académico

Para se obter uma perceção dos agentes educativos a quem se tem vindo a dar relevo neste estudo – estudantes, docentes e Coordenadores de curso – acerca da importância da Metodologia da Investigação no percurso académico, abaixo se analisam questões sobre alguns assuntos relacionados com a existência de u.c. desta área nos planos curriculares das licenciaturas em estudo, a frequência desta unidade curricular por parte dos estudantes de 1º e 3º ano dos diferentes cursos. Atentar-se-á ainda na opinião de todos sobre o contributo que matérias relacionadas com Metodologia da Investigação podem ter no aumento de competências de LI dos estudantes.

Esta análise, complementada por outras, contribuirá certamente para, a seu tempo, se confirmar ou rejeitar uma das hipóteses inicialmente formuladas: o ensino de matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de Literacia da Informação.

Sobre a frequência de unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação, dentre 506 estudantes que responderam à questão, só 146, ou seja, 28,9%

responde ter frequentado alguma(s) u.c. deste tipo e a maioria afirma não ter frequentado nenhuma, pelo que se poderá afirmar que a oferta formativa dos cursos da escola, a esse nível, é baixa (Anexo B 43).

O nível de significância do t-test leva a concluir que os alunos do 3º ano já frequentaram mais u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação do que os do 1º ano, tal como seria expectável (Anexo B 44).

Quanto à frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação em cada um dos cursos ministrados, verifica-se que os cursos de CA, CTDI, Design, EB e RH apresentam diferenças significativas entre os estudantes de 1º e 3º anos, sendo superior a média dos de 3º ano em relação aos de 1º. Dentre estes cursos, os estudantes de 3º ano que apresentam média mais elevada são, de acordo com uma lista ordenada, por ordem decrescente, os de CTDI, RH, CA, EB e Design.

Assim, as diferenças de frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação entre os estudantes do 1º e do terceiro ano são significativas, na maioria dos cursos, à excepção de EM, EGI e GAH (Anexo B 45).

6.1. A Metodologia da Investigação e o aumento de competências de Literacia da Informação

A questão sobre se a frequência de unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação contribui para o aumento de competências de LI será posta, aqui, em evidência, a partir dos depoimentos dos estudantes, docentes e elementos responsáveis pelas Coordenações dos Cursos.

A mesma questão foi colocada a docentes e estudantes, utilizando a escala de Lickert, com valores de 1 a 5, correspondentes a “não aumenta nada” e “aumenta muito”.

De um total de 491 respondentes estudantes, para 47,9%, o ensino da Metodologia da Investigação “aumenta bastante” as competências de LI; para 29,7% “aumenta”, para 16,1% “aumenta muito”; para 5,1% “aumenta pouco” e para 1,2% “não aumenta nada”.

Tabela 20 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI: estudantes

Grau de contributo	Frequência	% válida
Não aumenta nada	6	1,2
Aumenta pouco	25	5,1
Aumenta	146	29,7
Aumenta bastante	235	47,9
Aumenta muito	79	16,1
Total	491	100,0

Dos 72 docentes respondentes a esta mesma questão, para 34,7%, o ensino da Metodologia da Investigação “aumenta muito” as competências de LI; para 34,7% dos docentes, “aumenta bastante”; para 22,2% “aumenta”; para 5,6% “aumenta pouco” e para 2,8% “não aumenta nada” (Anexo B 46).

O total de respondentes estudantes que considera que o ensino de unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI está na ordem dos 93,7% e, dentro deste grupo, uma maioria de 64% avalia que as aumenta “bastante” e “muito”. Pode concluir-se também que o total de estudantes que avalia positivamente o contributo do ensino da Metodologia da Investigação para o aumento de competências de LI – 93,7% (de um total de 491) é muito superior aos 29,3% dos estudantes (de um total de 506) que afirmaram frequentar u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação. Apesar de os totais de respondentes não serem coincidentes, poder-se-á inferir que mesmo uma parte bastante significativa dos estudantes que não frequentaram as referidas u.c. julgam que elas contribuem para o aumento de competências de LI.

Quanto ao total de respondentes docentes que considera que o ensino de unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI está na ordem dos 91,6% e, dentro deste grupo, uma maioria de 69,4% avalia que as aumenta “bastante” e “muito”.

Comparando os dois grupos de respondentes, pode concluir-se que, considerando a percentagem de uma avaliação positiva global (por referência aos valores de 3 a 5 na escala), a percentagem é superior a 91% e que a dos estudantes é ligeiramente superior à dos docentes (cerca de dois pontos percentuais). Em contrapartida, no âmbito dessa avaliação positiva global, se se considerarem unicamente os valores da escala 4 e 5

(bastante e muito) a percentagem dos docentes é superior à dos estudantes, na ordem dos 5,4%.

Numa avaliação comparativa entre ambos os grupos de respondentes, tendo em conta os valores mais baixos e negativos da escala (valores 1 e 2) relativamente à frequência de unidades curriculares de Metodologia da investigação e aumento de competências de LI, regista-se maior percentagem de docentes a avaliar negativamente este item do que de estudantes.

Comparando ainda os dois grupos de inquiridos, tendo por referência todos os valores da escala de Lickert (de 1 a 5), e tendo em conta a média, esta situa-se, em ambos os casos, no valor 4, equivalente a “aumenta bastante” e embora seja superior para os docentes do que para os estudantes, não se registam diferenças significativas entre ambos os grupos.

Tabela 21 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI: estudantes e docentes

Categoria	N	Média	Desvio-padrão	t-test sig
Estudante	491	3,73	,835	0,108
Docente	72	3,93	1,025	

Se bem que em todos os cursos se verifique uma média que se enquadra numa avaliação bastante boa, quanto à ideia de que o ensino da Metodologia da Investigação “aumenta bastante” as competências de LI dos estudantes, o curso que apresenta uma média superior é o de CTDI, seguido do de RH, contrastando com o de CA que ocupa o lugar final na ordenação (Anexo B 47).

Comparando os estudantes de 1º e 3º anos, registam-se diferenças significativas no curso de CA, no qual os estudantes do 1º ano atribuem melhor avaliação à relação entre a frequência de u.c. de Metodologia da Investigação e o aumento de competências de LI que os de 3º ano. Também com Design, EM, GAH, e RH tal acontece, embora não se registem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estudantes de 1º ano e finalistas.

Já nos dois cursos de Engenharia – EB e EGI – e em CTDI, quanto a esta questão, a média dos estudantes que afirmam que o ensino de MI “aumenta bastante” as competências de LI é superior no 3º ano em comparação com o 1º ano. O curso de CTDI

é aquele que apresenta a melhor média, tanto relativamente aos estudantes de 1º como de 3º ano. Neste curso, os estudantes de 3º ano atribuem melhor avaliação à relação entre a frequência de LI e o aumento de competências de LI, provavelmente porque tiveram a oportunidade de experienciar mais e durante mais tempo o efeito das u.c. de Metodologia da Investigação que abordam questões relacionadas com LI (Anexo B 48).

Tendo em conta todos os cursos, globalmente, os estudantes de 1º ano apresentam uma média superior à do 3º ano e com diferenças estatisticamente significativas, no que concerne à opinião de que o ensino da Metodologia da Investigação “aumenta bastante” as competências de LI dos estudantes.

Tabela 22 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI, por anos: estudantes

Ano do curso	N	Média	Desvio-padrão	t-test sig
primeiro	303	3,80	,766	0,023
terceiro	188	3,61	,927	

Da análise qualitativa às respostas dadas nas entrevistas efetuadas aos responsáveis pelas Coordenações dos Cursos sobre a relação entre o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação e aumento das competências de LI dos estudantes, a qual era complementada por uma outra, dela decorrente – Como se vêm os resultados? – procedeu-se a uma análise de conteúdo, agregando respostas relativas aos vários cursos, em torno de classes temáticas específicas e comuns a vários cursos, a saber: *i*) resultados do aumento das competências de LI, de forma particularizada, em determinadas u.c. (Quadro 10); *ii*) causas para resultados inferiores ao desejável (Quadro 11); *iii*) resultados do aumento das competências de LI, de forma generalizada ou transversal (Quadro 12) e *iv*) propostas para melhoria dos resultados (Quadro 13).

Como ideia nuclear, regista-se que todos os Responsáveis das coordenações de curso são unânimes em dizer que há um aumento de competências de LI, por via da ação de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação, seja de forma mais individualizada, a nível de certas unidades curriculares (ver Quadro 10), seja de forma mais generalizada ou transversal, no curso (ver Quadro 12).

Registam-se duas observações, por parte dos Responsáveis dos Cursos de CA e RH, acerca do nível de competências de LI dos estudantes, sendo registado o pressuposto de que essas competências deveriam ser superiores seja à entrada, seja à saída do ensino superior.

CURSO	Aumento das competências de LI vs u.c.
RH	<ul style="list-style-type: none"> Nas u.c. de Introdução aos Recursos Humanos e de Introdução às Ciências Sociais porque há a necessidade de os estudantes pensarem ou refletirem criticamente sobre as suas ideias.
GAH	<ul style="list-style-type: none"> As u.c. que contribuem para o aumento da Literacia da Informação são Práticas Hoteleiras 1, 2, 3, 4 e 5, com componente prática, que permitem ao aluno desenvolver-se mais do que no ensino mais teórico. Em Comportamento Organizacional, com a elaboração de um trabalho, espécie de autocrítica, desenvolvem-se capacidades na área de gestão de conflitos. A u.c. de Manutenção de Equipamentos e Sistemas, organizada por temas, em palestras, implica elaboração de um trabalho, regra geral, uma proposta de um plano de manutenção para uma unidade hoteleira, desenvolvendo-se a capacidade de pesquisa, de obtenção de informação, reflexão e proposta de soluções para esse trabalho.
EM	<ul style="list-style-type: none"> A u.c. de Introdução ao Projeto, no 1º ano, contribui para os alunos saberem que [as questões de LI] são importantes e para aprenderem onde procurar a informação.
EGI	<ul style="list-style-type: none"> Nas u.c. de Projeto e de Comunicação e Organização lecionam-se, em conjunto, técnicas de recolha de dados, tais como os questionários, as entrevistas, não sendo abrangidas todas, devido à insuficiência de tempo

Quadro 10 –Aumento das competências de LI *versus* unidades curriculares: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

CURSOS	Causas para resultados inferiores ao desejável
CA	<ul style="list-style-type: none"> Apesar da retenção da informação relativa à ética e valor do tratamento da informação, há alunos que, embora conscientes dos erros que fazem, não os mudam A urgência com que se querem obter resultados, em certas u.c., dificulta a adoção de ética, de bons princípios ou metodologia adequada A ausência de planeamento do processo de avaliação, por parte dos docentes, reduz tempo útil para a realização dos trabalhos e dificulta a prossecução de objetivos.
DES	<ul style="list-style-type: none"> Com a diminuição do curso para três anos, com a Declaração de Bolonha, há resultados mas a ênfase continua sendo dada à criatividade e à prática, por ex., o peso da Tese diminuiu, tendo sido reduzida em volume e profundidade

Quadro 11 –Causas para resultados inferiores ao desejável: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

CURSOS	Aumento de competências de LI visível transversalmente no curso
CA	<ul style="list-style-type: none"> A passagem pelo curso, e por algumas disciplinas tem um efeito positivo relativamente a assuntos relacionados com LI
CTDI	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados vêm-se na diversificação de fontes de informação, numa atitude mais crítica relativamente à informação, na elaboração de trabalhos
RH	<ul style="list-style-type: none"> Aumento da capacidade de domínio das tecnologias, das ferramentas tecnológicas, da recolha, seleção e avaliação da informação
GAH	<ul style="list-style-type: none"> O aluno torna-se mais independente/ um pouco mais autónomo, aprende melhor, desenvolve mais os seus conhecimentos /competências O estágio extra-curricular e os trabalhos permitem aos estudantes desenvolverem-se
EB	<ul style="list-style-type: none"> A nível dos trabalhos, há evolução, nos diferentes anos; a nível da postura e responsabilidade, também há um amadurecimento, diferente consoante os estudantes. A necessidade de transmissão de competências de LI e, no caso das engenharias, através da metodologia de projeto, que tenta imitar o mercado de trabalho, simulando o contexto profissional, sendo importante a pesquisa, a seleção de informação e a referência às fontes
EM	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados vêm-se na prática, facilmente, em relatórios apresentados pelos estudantes, nos quais é possível observar que organizam a informação e que estruturam o projeto.
EGI	<ul style="list-style-type: none"> O ensino sobre metodologias da investigação usadas na engenharia recai sobre a metodologia de projeto, os estudos de caso, o trabalho de campo e o trabalho experimental nos laboratórios, permitindo aos estudantes o conhecimento dessas metodologias para opção da adequada.
DES	<ul style="list-style-type: none"> Nas apresentações vêm-se os resultados, a nível da monografia final, no portefólio, nas exposições, havendo um trabalho interativo de alunos e docentes

Quadro 12 – Aumento de competências de LI de forma generalizada ou transversal no curso: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

CURSOS	Propostas para a melhoria das competências de LI
CA	<ul style="list-style-type: none"> • Ação para a resolução de problemas e implementação de mecanismos de controlo e coação, para a prossecução de resultados. “Esta lavagem ao cérebro” há-de convencer alguns
CTDI	<ul style="list-style-type: none"> • Integração de LI noutras disciplinas do ensino secundário e básico mas não criação de disciplinas específicas • Investimento na formação dos professores do ensino básico e secundário sobre LI
RH	<ul style="list-style-type: none"> • Insistência nas matérias da Literacia no curso, para que elas estejam mais presentes e haja bons resultados. Esta competência, relacionada com o domínio das ferramentas e dos conteúdos deverá ser desenvolvida em Portugal, como noutros países
EB	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem formal sobre matérias relacionadas com LI, nalgum módulo curricular, não necessariamente numa unidade curricular exclusiva dessas questões mas antes abordagem em alguma u.c. pois a aprendizagem informal não basta.
EGI	<ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação gratuitas sobre Metodologias da Investigação, dado que, a nível da u.c. de Projeto, nos trabalhos exigidos, os estudantes teriam de demonstrar esses conhecimentos, sendo o ensino destas matérias substituído por estas ações extra-curriculares

Quadro 13 – Propostas para a melhoria das competências de LI: Coordenadores/Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

7. Interação dos estudantes com vários agentes educativos

Esta parte da investigação propõe-se cumprir um dos objetivos específicos definidos no início da mesma – analisar a interação dos estudantes com a biblioteca e com outros agentes educativos, no âmbito da formação para Literacia da Informação.

A FPLI, sob a responsabilidade da biblioteca da ESEIG, será tratada através dos dados recolhidos a partir de entrevista semi-dirigida à bibliotecária sobre questões várias relacionadas com o tema em estudo, a saber: *i)* A função da biblioteca enquanto formadora para a LI; *ii)* Plano de atividades anual relativo à FPLI; *iii)* FPLI no futuro; *iv)* O público-alvo das ações de formação; *v)* Metodologias usadas nas ações de formação e estrutura das mesmas; *vi)* Feedback e ou Avaliação das ações de formação; *vii)* Visitas guiadas à biblioteca; *viii)* Outros meios de FPLI, com destaque para a formação a distância; *ix)* Acesso aos recursos bibliográficos digitais e variedade dos mesmos; *x)* Uso da b-on; *xi)* Utilização dos recursos em suporte de papel e digital; *xii)* O caso dos

recursos em suporte de papel; *xiii*) Objetivos do uso do espaço físico da biblioteca; *xiv*) Obstáculos institucionais no âmbito do sucesso de um programa de literacia da informação e *xv*) Proposta de melhoria para a formação para a Literacia da informação.

As informações decorrentes dos tópicos temáticos acima referidos e objeto de análise de conteúdo serão tratadas, sintetizadas e cruzadas, quando oportuno, com os resultados obtidos a partir de um outro instrumento de recolha de dados – os questionários aplicados a docentes e estudantes.

De registar que nos já referidos questionários que dedicam, cada qual, questões diferentes e comuns a estudantes e docentes sobre a dinamização da FPLI pela biblioteca, surge um capítulo próprio, com designação igual em ambos os questionários – Interação com a biblioteca e outros agentes educativos – englobando também, como o título o indica, questões sobre o modo como a FPLI é desenvolvida, em colaboração com outros agentes educativos.

7.1. O impacto da atuação da biblioteca

A partir do depoimento esclarecedor da bibliotecária da instituição sobre várias questões acima enunciadas, a primeira delas pretende verificar se esta profissional da Informação considera que **a biblioteca cumpre a função de formadora da LI**, junto dos estudantes da Escola, sendo a resposta afirmativa e ilustrada com vários exemplos – ações de formação junto dos utilizadores, por exemplo, em relação a técnicas de pesquisa e fontes de informação, disponibilização dessa informação no site, bem como do módulo de literacia da b-on e o serviço de referência.

Até ao ano de 2009, não havia um **plano de atividades anual relativo à FPLI**, mas havia uniformização da formação, a qual era efetuada em sala de aula junto dos estudantes de 1º ano. Em 2009, para além dessa formação ocorreram cerca de 15 ações de formação, relacionadas com LI, p.ex, na área dos recursos eletrónicos e sobre pesquisa nesses recursos. Algumas delas foram solicitadas por docentes de Metodologias da Investigação ou do mestrado de Finanças Empresariais.

A partir de 2010, está previsto um plano de formação, com divulgação atempada de calendário das ações de formação, para que os utilizadores interessados se possam inscrever, alargando assim a formação a outros utilizadores de anos mais avançados que não tenham assistido às formações do 1º ano ou que tenham interesse noutros conteúdos.

Prevê-se que o plano anual contemple –além das pesquisas no catálogo e nas bases de dados (formação que tem vindo a ser feita) – gestão de bibliografias, formações sobre software de referências bibliográficas, como o zotero, o que seria um complemento à formação dada no 1º ano.

O público-alvo das ações de formação são os estudantes do 1º ano que ingressam na ESEIG pela primeira vez e também os do 1º ano do mestrado.

Em 2009, houve algumas sessões com formadores externos, também dirigidas a docentes, sobre bases de dados assinadas pela biblioteca, p.ex, Proquest entrepreneurship – uma base de dados de empreendedorismo, ou da b-on, tanto aberta a docentes como a alunos.

Quanto aos agentes educativos que estão na base da realização da ação de formação, no caso dos estudantes de 1º ano, a formação é de iniciativa da biblioteca, bem como no caso da divulgação das bases de dados, havendo um contacto com os produtores ou vendedores das mesmas, um agendamento e a realização da sessão.

Quando os alunos o solicitam, o serviço de referência em informação e apoio na pesquisa corresponde a essa formação, seja presencialmente, no balcão de atendimento, seja através de formulário próprio para apoio na pesquisa, o que facilita a perceção do perfil e das necessidades do utilizador.

Para além disso, também é possível solicitar apoio através de mail, de chat, no Messenger e, caso não haja Técnicos disponíveis para atender, de imediato, o utilizador é informado de que a informação será enviada por correio eletrónico, sendo, nesses casos, o tempo máximo da resposta de 24 horas.

Comparando as solicitações presenciais com as realizadas através das novas tecnologias, as primeiras são em muito maior número.

Existe ainda formação para os alunos de todos os cursos – ações em que há formadores externos – e nas quais toda a comunidade escolar pode participar.

Qualquer docente, seja coordenador de curso ou não, pode contactar a biblioteca, solicitando a abordagem de uma determinada temática, p.ex, elaboração de teses, recursos sobre informação científica, pesquisa em base de dados, sendo a referida formação efetuada em contexto de sala de aula.

A metodologia usada nas ações de formação levadas a cabo pela biblioteca baseia-se no método expositivo, numa primeira abordagem, com a sessão a decorrer num anfiteatro. Também pode ocorrer em salas de computadores, em que o utilizador pode

experimentar com exemplos práticos. Quando se trata de formações com formadores externos decorrem em anfiteatros, para abarcar o maior número de utilizadores.

De futuro, haverá mais incidência na vertente prática, com tempos destinados à realização de um exercício ou teste, permitindo ao utilizador experienciar, na altura, já que os estudantes acabam por se queixar de uma abordagem demasiado expositiva. Neste modelo mais prático, e de acordo com o número de computadores por sala, deverá haver um limite de inscrições.

Os conteúdos da formação são as potencialidades do catálogo bibliográfico online e as técnicas de pesquisa – operadores booleanos, truncaturas, pesquisas pelos diversos tipos de índices. Também se abordam as potencialidades do catálogo online, para o utilizador poder fazer reservas, renovações, inserção do seu login, alterar os dados pessoais ou enviar listas bibliográficas por email.

A formação ao 1º ano integra ainda uma parte de pesquisa, por norma, na b-on e também uma componente de informação sobre literacia da informação, com explicação sobre como pode ser utilizada, consoante os cursos.

A duração da formação ronda os trinta a quarenta minutos, sendo variável, consoante os alunos estão em contexto de sala com computadores ou não. Devido ao elevado número de alunos, geralmente é impossível fazer a ação em sala de informática, porque os recursos humanos para o efeito são poucos, embora, a partir de 2010, se pense investir mais nessa área.

A formação é feita exclusivamente pela bibliotecária, para oito licenciaturas e abrange também o curso de mestrado em Finanças Empresariais, o curso sénior e o curso pós-laboral de Contabilidade e Administração.

Sobre o **feedback e/ou avaliação dos resultados/ benefícios da FPLI** que a biblioteca promove junto dos estudantes, tendo por referência o momento anterior e posterior à formação, a bibliotecária afirma ser difícil ter essa perceção e quando ela ocorre é através das dúvidas dos utilizadores, na altura em que é feita a formação. Afirma que se efetuasse pré-testes ou pós-testes ou até um teste de avaliação no final da formação para saber o nível dos formandos, aperceber-se-ia melhor dos resultados sobre a apreensão dos conhecimentos transmitidos na formação. Tal prática seria importante para uma avaliação precisa dos resultados.

Como não é realizada a avaliação da formação dada, não é possível saber se os estudantes têm competências (ou não) nessa área, devido às formações ministradas pela bibliotecária.

Quanto à avaliação, pelos estudantes, do grau de dificuldade da ação de formação ministrada, também é difícil de perceber.

Parte do feedback é, sim, obtido através do contacto posterior que a bibliotecária tem com os utilizadores. Assim, o contacto presencial ou por e-mail, a nível do apoio que pedem à bibliotecária, revela que os estudantes não assimilaram toda a informação, sendo, por vezes, afirmado pelos próprios que têm dificuldades, sobretudo a nível da compreensão do conteúdo das bases de dados. Observa-se que há partes que não foram bem apreendidas e que os estudantes, autonomamente, não vão pesquisar a informação que está disponível nos guias. Há situações em que, para os estudantes perceberem bem, tem de existir um apoio presencial.

Para melhorar tal situação, a bibliotecária presume que uma ação de formação mais prática, em que o estudante possa estar em contexto de sala de computadores e possa fazer testes, questões, exercícios, em simultâneo, permitir-lhe-ia aperceber-se dos conteúdos que foram apreendidos e dos que o não foram.

Quanto ao esclarecimento de dúvidas, na altura da formação, os estudantes, por regra, ficam em silêncio e não expõem dificuldades, certamente porque não experienciaram de forma mais prática as matérias lecionadas. No entanto, já posteriormente à formação, quando têm algum interesse ou quando têm de realizar um trabalho, porque lhes é exigido nalguma u.c., ou porque o professor lhes pediu para pesquisar um artigo na b-on; então, nesse caso, solicitam apoio. Em suma, é sobretudo quando são “obrigados” a fazer pesquisas ou, então, quando, em graus mais avançados, como o mestrado, querem mesmo encontrar a informação e não conseguem, que recorrem ao bibliotecário.

Sobre se os alunos aplicam os conhecimentos transmitidos e competências desejáveis no seu quotidiano académico, a bibliotecária tem dúvidas, julgando que, a maior parte das vezes, tal ocorre quando é requerido por algum professor, se bem que haja, desde há alguns anos, alunos muito mais autónomos, observando-se que eles próprios vão ao catálogo bibliográfico e fazem as suas pesquisas, dispensando ajuda, o que é gratificante. Também há mais alunos a perceber que podem fazer renovações, autonomamente e tais factos podem ser resultado das ações de formação.

Há uns anos atrás existia uma atividade – a Semana do Aluno nas Bibliotecas do IPP – que era organizada a nível central, pela rede de bibliotecas do IPP, com uma determinada calendarização para as escolas se deslocarem à Biblioteca Central do IPP e terem acesso aos seus recursos e, simultaneamente, nessa semana havia visitas guiadas à **biblioteca da Escola**.

Nos últimos anos, por iniciativa de alguns docentes, a visita à biblioteca da ESEIG, tem também ocorrido, mas a aposta da biblioteca é mais nas formações em contexto de sala de aula, onde também se explica a organização do espaço. Seja porque as novas instalações são pequenas e não justificam muita explicação, seja por falta de tempo do pessoal da biblioteca, essa atividade deixou de ser realizada pela biblioteca.

O objetivo das visitas guiadas é basicamente mostrar o espaço físico, a entrada e o balcão de atendimento, onde estão disponíveis os quiosques para pesquisas no catálogo. Há a limitação de só haver dois postos à entrada e o elevado número de alunos não permite a visualização em simultâneo por todos. De seguida, mostra-se o plano de arrumação dos livros – disponível no placard – e as estantes que os alunos poderão consultar em acesso livre, a primeira sala, de leitura individual e a segunda sala, de leitura em conjunto.

A formação para a LI também se faz através de panfletos disponíveis na biblioteca – um do regulamento da biblioteca e outro do guia de utilizador – os quais contêm alguma dessa informação que é dada também em contexto de sala de aula. Esses guias estão igualmente disponíveis no site institucional, no link destinado à biblioteca.

Existe **formação a distância**, já que a biblioteca tem um link de serviços, outro de pesquisas e outro de guias. No primeiro caso, explica-se o que são os serviços e como é possível recorrer a eles. No link de pesquisas explica-se os tipos de recursos eletrónicos disponíveis e faz-se a ligação aos links dos guias. Na parte dos guias há a compilação de todos os guias de todas as bases de dados existentes, por exemplo, a b-on ou a Proquest. Existe ainda o guia do catálogo, efetuado pela biblioteca e que explica como reservar e renovar online, bem como técnicas de pesquisas.

A nível da formação a distância, não há nenhuma colaboração com docentes na produção de materiais pedagógicos de diferentes áreas curriculares, para disponibilização online (aos alunos), embora seja reconhecida pela bibliotecária a existência de bibliotecas que apostam também em e-learning, nesta área da literacia da informação. Têm mesmo cursos com diferentes módulos em que o aluno pode efetuar essa formação através de e-learning, possibilidade que seria, realmente, muito interessante ter disponível mas que exigiria a ajuda de um colega.

Quanto à facilidade de **acesso aos recursos online**, os alunos têm disponíveis, para o efeito, na biblioteca, cerca de oito postos, num universo de cerca de 1074 alunos.

Os recursos eletrónicos disponibilizados recobrem as áreas dos cursos ministrados, e a b-on é das bases de dados científicas mais completas, havendo e-books nas áreas da Ciência da Informação, da tecnologia e do empreendedorismo.

Quanto aos postos informáticos, por decisão superior, foram instalados, na biblioteca, Macintosh que pertenciam ao curso de Design, o que constitui um problema porque os alunos estão habituados aos pc. Sendo que a maior parte destes utilizadores não está habituado a lidar com os Macintosh, registou-se uma quebra enorme na utilização do computador, pois embora o acesso à internet seja feito da mesma forma, o interface diferente dificulta o processo.

O acesso aos recursos eletrónicos é lento, talvez devido a dificuldades de acesso interno à internet, devido a um problema quase sempre com o servidor, situação reportada aos serviços de informática e já melhorada mas ainda não totalmente resolvida, a nível do acesso à b-on, em que continuam a verificar-se dificuldades de acesso.

A quebra no recurso aos computadores da biblioteca também se poderá dever ao facto de a maior parte dos estudantes terem portátil e poderem aceder à internet através de redes sem fios. O número de computadores portáteis é crescente em relação ao passado, sendo tal visível na biblioteca através do aumento exponencial do pedido de instalação de tomadas.

Os alunos usam os recursos disponíveis, nomeadamente as bases de dados científicas (b-on) porque existe essa pressão por parte dos docentes para os estudantes os utilizarem, por exemplo, no mestrado e no curso de CTDI. O aconselhamento do seu uso também é feito pela biblioteca.

Segundo estimativas da bibliotecária, a percentagem de **estudantes que usam a b-on é de cerca de 10% a 15%** e do catálogo da biblioteca será de cerca de 50% **da população de utilizadores.**

Em relação àqueles que não usam a b-on, as razões da não utilização prendem-se essencialmente com dificuldades na pesquisa e lentidão no acesso. O próprio interface da b-on, para quem não conhece, pode confundir, devido às imensas opções em que se podem realizar as pesquisas.

O facto de o idioma maioritariamente usado na b-on ser o inglês não será um obstáculo para a pesquisa porque o interface está todo em português mas, para alguns alunos com dificuldades na língua inglesa, a inserção do termo correto em inglês poderá ser um problema, dificultando a obtenção dos resultados e provocando algum desconforto nos utilizadores. Os termos podem ser inseridos em português, mas a recuperação da informação é superior, se forem usadas outras línguas.

Se os estudantes não consideram que haja insuficiência de artigos de bases de dados de texto integral, a bibliotecária pensa que eles acham que encontram bastante

informação, excessiva mesmo, insistindo, por isso, que refinem e pormenorizem a pesquisa, para que o excesso da informação não seja um problema.

Quanto à percentagem diária aproximada de alunos que recorrem ao **uso de bibliografia em suporte de papel**, será cerca de 80 a 100 o número de alunos que recorrem diariamente à biblioteca.

A perceção que a bibliotecária tem sobre se os alunos que frequentam a biblioteca usam exclusiva ou maioritariamente o Google, nas pesquisas que fazem online, é a de que tal acontece. Os estudantes não conhecem, por norma, outros motores de pesquisa de informação científica para além do Google. Alguns já usam o Google Scholar mas, por exemplo, o Google Science não parece ser tão conhecido nem utilizado, devendo essa informação ser disponibilizada no site.

Quando os estudantes recorrem a bibliografia em suporte de papel, não é possível registar para que efeito é: por exemplo, em relação à consulta em presença, há estatísticas das presenças mas não do número de documentos utilizados; já quanto aos empréstimos domiciliários, existem estatísticas que permitem contabilizar os recursos requisitados.

Sobre se os alunos recorrem à consulta de bibliografia para outros efeitos que não os académicos, há eventualmente requisições, mas muito pouco fora do âmbito académico.

Supondo um dia normal de utilização da biblioteca, cerca de 99% usa-a para fins académicos e só cerca de 1% para fins de lazer, até porque o acervo da biblioteca recobre pouco essa área, incidindo quase exclusivamente nas diferentes áreas científicas dos cursos. A bibliografia consultada relaciona-se sobretudo com trabalhos solicitados pelos docentes ou com a bibliografia recomendada para as unidades curriculares.

No âmbito académico, atualmente, no âmbito do espírito de Bolonha, será maior a percentagem de alunos que requisita bibliografia para fazer trabalhos académicos.

A nível académico, a biblioteca faz difusão seletiva da informação aos estudantes, através de um link, disponível no site, com as últimas aquisições bibliográficas e também através de mail. Ultimamente, também é feita a divulgação dos últimos números das revistas para os diferentes cursos e a informação relativa aos últimos livros adquiridos.

Os estudantes que frequentam a biblioteca usam-na com o **objetivo da pesquisa bibliográfica** – consulta na estante e requisição do livro – e, na grande maioria, para **realização de trabalhos de grupo**, com uma percentagem residual a consultar a bibliografia, individualmente.

Quanto à solicitação de apoio aos Técnicos para a realização de pesquisas, há uma percentagem de cerca de 50% de estudantes autónomos, que fazem consultas no

catálogo e outros 50% que solicitam logo apoio ao funcionário para lhes efetuarem a pesquisa, sobretudo quando não podem permanecer na biblioteca.

Os maiores obstáculos institucionais no âmbito do sucesso de um programa de literacia da informação prendem-se, na ótica da bibliotecária, com a falta de envolvimento de todos os intervenientes da escola – os docentes, a biblioteca e os alunos.

É importante os docentes terem ações de LI porque a formação que possuem, resultante da licenciatura e do mestrado, nessa áreas, não é muita e há desatualização. Alguma da formação a ministrar deverá ser só dirigida a docentes (mais na área da investigação e da bibliometria).

Para a bibliotecária, o papel dos docentes é importante, devendo ser maior o nível da exigência da pesquisa dos trabalhos que solicitam aos estudantes. Facultar toda a informação das unidades curriculares no moodle (p.ex. powerpoints) poderá ser, de algum modo, um entrave para o aluno pesquisar mais informação para além daquela.

As dificuldades, a nível do serviço da biblioteca, passam pela insuficiência de recursos humanos – dois funcionários apenas para um universo de 1200 ou 1300 utilizadores, incluindo docentes e não docentes – e também o horário de atendimento da biblioteca que é superior ao horário do serviço de um funcionário (a biblioteca está aberta durante oito horas e o horário do funcionário é de sete).

Segundo a bibliotecária da ESEIG, de forma global, **a formação para a Literacia da informação na ESEIG poderia ser melhorada**, em primeiro lugar, através de uma maior disponibilidade, por parte da biblioteca, em realizar essa formação, o que teria a ver com o plano de formação e com a formação noutros moldes que não os atuais.

Tal passaria por uma cooperação entre a biblioteca e docentes, com empenho, por parte destes, em fomentar junto dos alunos, a pesquisa da informação, a avaliação da informação e até mesmo questões éticas, campo em que lhes devem ser incutidos bons valores.

Como bibliotecária da biblioteca da instituição, as medidas práticas ideais que proporia para melhorar a formação para a Literacia da informação junto dos estudantes das licenciaturas seriam alargar as ações de formação, colocá-las noutros suportes, por exemplo, através de *e-learning*, apoiar e orientar os alunos quando eles fazem pesquisas, mostrando-lhes e recomendando-lhes recursos, para além dos existentes em papel e colocando a maior informação possível sobre eles no site.

Em relação à divulgação dessa informação, para além do site, ela também deveria ocorrer nas sessões de formação, remetendo para os guias disponíveis no site,

apesar de não ser, no entanto, possível confirmar se, realmente, os estudantes recorrerão a ela ao longo do ano ou se a usam efetivamente.

Para aumentar a publicitação da possibilidade da formação online, poderia recorrer-se ao envio de mails, reforçando essa possibilidade.

Igualmente, a disponibilização de cursos de e-learning, efetuados, realmente, em conjunto entre o bibliotecário e docentes seria uma iniciativa frutífera e traria muitos mais formandos.

A partir das respostas recolhidas dos questionários dos estudantes, centrem-se, agora, as atenções nas características do público juvenil que frequenta a biblioteca da instituição de ensino superior em estudo, na presente investigação.

Sobre a frequência da biblioteca escolar, anteriormente ao ingresso no ensino superior, a questão de resposta múltipla, com possibilidade de escolha de mais do que uma opção, dirigida aos estudantes, colheu 982 respostas. A maior percentagem de sujeitos que responderam afirma tê-lo feito no ensino secundário (42,1%), 28% no 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 18,2% no 2º CEB, 7,3% no 1º CEB. Uma percentagem residual de 4,4% (correspondente a 43 estudantes) afirma não ter frequentado a biblioteca em nenhum dos Ciclos (Anexo B 49).

A maior percentagem de estudantes (39,3%) dos 501 respondentes que se manifestaram sobre a frequência da ida à biblioteca da ESEIG, afirma lá ir raramente, enquanto a segunda maior percentagem (20,2%) afirma ir várias vezes no mês, sendo que a maioria de respostas se concentra nestes dois níveis de frequência, ou seja, num total de sete níveis, respetivamente, no 6º e no 4º (com menor frequência). A soma destas duas percentagens atinge uma maioria de 59,5%.

De destacar, igualmente, que os níveis mais baixos, a nível da frequência da biblioteca da ESEIG, por parte dos estudantes, correspondendo a nunca, raramente e uma vez no mês, totalizam 67,3%.

Tabela 23 – Frequência do uso da biblioteca da ESEIG: estudantes

	Frequência	% Válida
Nunca	75	15,0
Raramente	197	39,3
Uma vez no mês	65	13,0
Várias vezes no mês	101	20,2
Uma vez na semana	38	7,6
Várias vezes na semana	24	4,8
Diariamente	1	,2
Total	501	100,0

De 486 respostas, a maioria dos estudantes (63,6%) afirma que, na biblioteca da ESEIG, não utiliza os computadores (Anexo B 50).

Dos 184 estudantes que responderam à pergunta sobre que computadores usam na biblioteca, uma maioria de 52,2% afirma usar o seu computador portátil, 25,5% os computadores da biblioteca e 22,3% ambos: o da biblioteca e o pessoal (Anexo B 51).

O uso maioritário dos computadores portáteis é coincidente com a percepção da bibliotecária que, como já referido, a propósito do decréscimo do uso dos computadores da biblioteca, afirma que o número de computadores portáteis aumentou, desde há alguns anos.

De acordo com resultados do questionário, as atividades que os estudantes realizam na biblioteca da ESEIG são a pesquisa de informação para estudo – 22,8%; o estudo – 20,4%; a elaboração de trabalhos – 18,6%; a requisição de material – 14,8%; a utilização da Internet – 9,2%; a leitura de textos para estudo – 7,9%; a pesquisa de informação por lazer – 2,7%; a leitura de textos por lazer – 2% e outras – 1,6 %. Desta análise registam-se, claramente, as três primeiras opções relacionadas com o estudo, somando uma percentagem maioritária de 61,8% e, acrescentando a 6ª opção, de leitura de textos para estudo, regista-se um total de 69,7%.

Esta análise, que põe em destaque o estudo na biblioteca, também é coincidente com a percepção da bibliotecária que afirma que a maioria dos estudantes usa a biblioteca no âmbito da realização de trabalhos de grupo e da pesquisa de informação.

A 4ª opção mais escolhida pelos estudantes – requisição de material (14,8%), bem como a 5ª – utilização da internet (9,2%) – também se poderão relacionar com o estudo, embora não seja evidente que o material requisitado ou o uso da internet possam ser unicamente relacionados com essa área.

De qualquer modo, numa classe bem distinta destas duas, claramente relacionada com o lazer, registam-se duas das opções menos escolhidas, a 7ª – pesquisa de informação por lazer (2,7%) e a 8ª – leitura de textos por lazer (2%), totalizando uma percentagem pouco expressiva de 4,7%.

Igualmente reforçando a pouca valorização que os estudantes conferem à informação relacionada com o lazer, e segundo a estimativa da bibliotecária, a solicitação, pelos estudantes, de informação relacionada com esta área, na biblioteca, é, como já referido, muito residual (cerca de 1% dos utilizadores).

Do total de 18 estudantes que escolheram a opção – outra (com 1,6%) – assinala-se um grupo muito significativo – catorze – que assinala não ir à biblioteca, cinco dos quais por incompatibilidade de horários.

Tabela 24 – Atividades realizadas pelos estudantes na biblioteca da ESEIG

Atividades	Frequência	% válida
Estuda	237	20,4
Lê textos para estudo	92	7,9
Lê textos por lazer	23	2
Faz trabalhos	215	18,6
Pesquisa informação para estudo	264	22,8
Pesquisa informação por lazer	31	2,7
Requisita material	172	14,8
Utiliza a Internet	107	9,2
Outra	18	1,6
Total	1159	100

Quanto à leitura de textos por lazer e utilização dessa informação para estudo, 68,8% dos 208 estudantes que responderam a esta questão afirma que o faz (Anexo B 52); quanto à pesquisa de informação por lazer e utilização dessa informação para estudo, 70,8% dos 212 estudantes respondentes a esta questão, também afirma fazê-lo (Anexo B 53).

Uma minoria de 22,5% em relação ao total de 447 estudantes que responderam à questão sobre dificuldades em usar os recursos da biblioteca, afirma que tem dificuldades (Anexo B 54).

Do total das 530 respostas múltiplas dadas pelos estudantes, a maior percentagem afirma, em 1º lugar, recorrer ao bibliotecário para dar resposta às referidas dificuldades (37,9%), em 2º lugar, aos amigos (30,9%) e, em 3º lugar, aos professores (17,5%). O Pessoal de apoio – 8,8%, Familiares – 3,8% e outros – 1,1% são outras entidades a que os estudantes recorrem, para apoio nas dificuldades. Das seis respostas abertas dadas à opção “outras”, quatro das quais válidas, três delas correspondem à internet e uma a livros específicos (Anexo B 55).

Também segundo a opinião da bibliotecária, em relação aos estudantes que recorrem a apoio dos Técnicos da Biblioteca, há uma estimativa de cerca de 50%, vs aqueles que são autónomos nas pesquisas que realizam, percentagem não muito distante

das respostas dos estudantes, tendo em conta que a soma das percentagens relativas às opções bibliotecário e pessoal de apoio – cerca de 47% – não se afasta muito dos 50%.

Relativamente aos materiais consultados pelos estudantes, uma maioria de 55,3% afirma consultar livros, 15,4% revistas, 14,2% informação em formato eletrónico e 9,9% jornais. Música, vídeos e jogos – materiais mais explicitamente relacionados com o lazer – ocupam os últimos lugares da ordenação decrescente, respetivamente com 2,2%, 1,2% e 0,6%.

Quanto à opção “Outros”, cinco respondentes afirmam nada consultarem, dois afirmam consultar artigos científicos, um outro consulta websites artísticos, fotográficos e de Design e um outro consulta filmes (Anexo B 56).

Quanto à frequência da requisição de materiais da biblioteca da ESEIG, a maior percentagem de estudantes afirma fazê-lo raramente (43,4%) e 31,5% afirma nunca o fazer, perfazendo estas duas opções uma maioria de 74,9%, o que remete para uma frequência bastante baixa. As percentagens seguintes, mais significativas, correspondem a uma periodicidade bastante espaçada – uma vez no mês (12,3%) e a várias vezes no mês (10,9%). No extremo oposto da escala, com uma frequência diária ou de várias vezes na semana, regista-se uma percentagem muito residual de 0,6% (Anexo B 57).

A questão relativa à frequência com que os estudantes utilizam os recursos da biblioteca da ESEIG colhe os seguintes resultados, de acordo com questão, recorrendo à escala de Lickert, de 1 a 5, em que 1 corresponde a “nunca utiliza” e 5 corresponde a “utiliza muito”. Para a maioria das variáveis em análise, a média das respostas situa-se no nível 2, ou seja, “utiliza pouco”.

Com exceção da variável “acesso livre”, com uma média de 2,85, correspondente a “utiliza”, os restantes recursos da biblioteca, referidos por ordem decrescente de utilização, inscrevem-se no nível da escala “utiliza pouco” e são: Bases de dados eletrónicas (b-on e outras) – 2,14 de média; Biblioteca Digital – 2,10 de média e Catálogo eletrónico – 2,04 de média.

Tabela 25 – Frequência da utilização dos recursos disponibilizados pela biblioteca da ESEIG: estudantes

	N	Min	Max	Média	Desvio padrão
Acesso livre	470	1	5	2,85	1,180
Bases de dados eletrônicas (b-on e outras)	455	1	5	2,14	1,101
Biblioteca Digital	458	1	5	2,10	1,056
Catálogo eletrônico	458	1	5	2,04	1,071

Importa, de seguida, evidenciar que tipo de perceção têm os docentes sobre as atividades levadas a cabo pela biblioteca da Escola onde lecionam.

Dentre os 59 respondentes docentes, interrogados sobre a frequência da realização de ações de formação presenciais na biblioteca num ano escolar, a maior percentagem – 40,7% – indica que elas nunca ocorrem e 35,6% refere que ocorrem poucas vezes, perfazendo as duas percentagens maiores uma maioria de 76,3%. Os restantes 23,7% distribuem-se pelos restantes níveis da escala de Lickert – frequentemente, bastante frequentemente e muito frequentemente (Anexo B 58).

Interrogados os docentes sobre se a biblioteca promove ações de FPLI, no(s) curso(s) em que lecionam, a maioria dos 71 respondentes desta questão afirma não saber (59,2%) enquanto 22,5% respondem que sim e 18,3% respondem que não, registando-se, portanto, um desconhecimento maioritário dos docentes sobre esta matéria (Anexo B 59).

Segundo os docentes que responderam afirmativamente (16 respostas), os cursos nos quais a ação de formação de LI realizada pela biblioteca ocorreu são: RH (6), CTDI (3), CA (3), Design (2), Gestão e Administração Hoteleira (1) e EM, EB, EGI (1).

Detenham-se, agora, as atenções, no modo como estudantes e docentes percecionam a dinamização que a biblioteca da instituição leva a cabo, com o objetivo de elevar o nível de competências de LI dos estudantes.

Comparem-se, então, as perspetivas de estudantes e docentes sobre um conjunto de três questões iguais, colocadas a uns e a outros sobre o grau de importância dos temas das ações de formação promovidas pela biblioteca da ESEIG, no âmbito da FPLI.

Na perceção dos estudantes, a média relativa a duas respostas é 3 e a relativa a outra resposta é 4, tendo como referência a escala de Lickert (de 1 a 5, em que 1

corresponde a nada importante e 5 a muito importante). Assim, a média dos estudantes que avaliam como importantes as ações de formação sobre o catálogo da biblioteca é 3,37 e sobre recursos eletrónicos – b-on e outros, a média é de 3,47; já sobre técnicas de pesquisa avaliam como bastante importante – 3,55 de média (Anexo B 60).

Comparando a perceção dos estudantes com a dos docentes sobre as mesmas questões, regista-se que, para todas elas, a média dos docentes corresponde a uma avaliação de 4, ou seja, bastante importante, sendo que, portanto, os docentes julgam as ações de formação promovidas pela biblioteca mais importantes que os estudantes. Observam-se diferenças significativas entre ambos os grupos, nomeadamente no que diz respeito às variáveis “técnicas de pesquisa” e “recursos eletrónicos (b-on e outros)”.

Tabela 26 – Importância dos temas das ações de formação promovidas pela biblioteca da ESEIG no âmbito da FPLI: estudantes e docentes

	Categoria	N	Média	Desvio padrão	t-test Sig
Sobre o Catálogo da biblioteca	Estudante	448	3,37	,908	0,079
	Docente	59	3,63	1,065	
Sobre Recursos eletrónicos (b-on e outros)	Estudante	450	3,47	,891	0,000
	Docente	60	4,13	,965	
Sobre Técnicas de pesquisa	Estudante	448	3,55	,881	0,004
	Docente	59	4,00	1,130	

(Escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante)

A bibliotecária, na entrevista realizada, também afirma realizar todos estes tipos de ações de formação atrás indicados.

Quanto ao grau de importância dos tipos de ações de formação promovidas pela biblioteca da ESEIG no âmbito da FPLI – ações de formação presenciais, visitas guiadas à biblioteca e disponibilização de guias online – regista-se que, para cada um dos itens postos à apreciação de docentes e estudantes, a média das respostas dos docentes permite afirmar que estes lhes atribuem mais importância que os estudantes, registando-se em todas as variáveis desta questão tripla uma diferença estatisticamente significativa.

Será pertinente sublinhar que as médias mais altas de ambos os grupos de inquiridos são relativas à variável “disponibilização de guias online”, considerando os docentes que este tipo de formação é bastante importante, enquanto os estudantes consideram que é importante. A variável “ações de formação presenciais” também é considerada como bastante importante pelos docentes e importante pelos estudantes, ocupando o segundo lugar de importância em ambos os grupos de respondentes.

As “visitas guiadas à Biblioteca” são a variável menos importante, considerando a média dos estudantes e docentes, com uma avaliação de importante, embora, como já referido, comparativamente, os docentes lhe atribuam mais importância que os estudantes.

Em suma, dos três tipos de ações de formação promovidas, pela biblioteca da ESEIG, no âmbito da FPLI, as visitas à biblioteca são a atividade a que tanto os docentes como os estudantes atribuem menos importância, comparando com as outras (Anexo B 61).

Também a bibliotecária, relativamente às visitas à biblioteca revela não as valorizar tanto como às outras ações, afirmando que se elas existiram, no passado, atualmente deixaram de ser organizadas pela biblioteca, entre outros motivos, por constrangimentos de tempo e de recursos humanos.

Quanto à disponibilização de guias online – ação a que é atribuída mais importância, seja por discentes, seja por docentes – a bibliotecária afirma que ela é feita, já que a biblioteca dispõe de um link relativo a guias, nomeadamente o do catálogo da biblioteca, o da b-on ou da Proquest.

A bibliotecária reconhece ter levado a cabo ações de formação presenciais, relacionadas com LI, sobre pesquisas e recursos eletrónicos.

Comparando, agora, a perceção dos estudantes de 1º ano com a dos de 3º ano sobre se a interação com a biblioteca no âmbito da FPLI é adequada, regista-se, em todos os cursos, que a média dos estudantes de 1º ano é superior à dos de 3º ano, havendo mesmo, nos cursos de EM e RH, diferenças estatisticamente significativas.

Dentre os estudantes, observa-se uma oscilação entre o nível da escala 3 e 4, respetivamente uma avaliação de adequada e bastante adequada, sendo que, dentre o total de respondentes, aqueles que avaliam como mais adequada a interação da biblioteca são os de 1º ano, de RH (média de 4), enquanto que os que a avaliam como menos adequada são os de 3º ano de EM (média de 2,83).

Os únicos cursos em que o nível da escala da avaliação é comum aos estudantes de 1º e 3ºanos são o de CTDI e o de CA, respetivamente com a avaliação de bastante adequada e de adequada. Nos restantes cursos, regista-se que a média da avaliação dos

estudantes de 1º ano corresponde a bastante adequada, enquanto a dos de 3º ano corresponde a adequada (Anexo B 62).

Quando interrogados, docentes e estudantes sobre se a interação com a biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI, é adequada, apesar de não se registarem diferenças significativas entre ambos os grupos, a média das respostas é, para os estudantes, “bastante adequada”, enquanto para os docentes é “adequada”. Portanto, regista-se, aqui uma inversão da tendência geral entre os dois grupos, sendo a avaliação dos estudantes, nesta questão concreta, superior à dos docentes (Anexo B 63).

7.2. O contributo de outros agentes educativos

Porque se entende que a FPLI, em contexto formal, é um processo complexo e que convocará, igualmente, outros agentes educativos, assim designados por se considerar que, no contexto da escola ou fora dela, de uma ou outra forma, podem contribuir para a ação educativa, cabe agora referi-los, atribuindo-lhes algum destaque, já que, geralmente, não têm a visibilidade devida.

O estado da arte relativo a uma visão holística e integradora, no que respeita à FPLI, contempla-os, destacando-se, de seguida, alguns deles, os quais foram considerados como mais significativos para a presente investigação: *i)* Investigadores, *ii)* Profissionais, *iii)* Empregadores, *iv)* Associações profissionais e *v)* Associações da sociedade civil. Assim, pretende-se analisar quais, dentre estes agentes educativos, se afiguram como mais importantes no âmbito da FPLI e qual a frequência com que interagem com as licenciaturas e os estudantes da Escola.

De seguida, põe-se em evidência a perspetiva dos estudantes e docentes sobre estes agentes educativos e o seu contributo, a nível da FPLI, colocando-se em paralelo respostas a questões iguais colocadas aos dois grupos de inquiridos, nomeadamente sobre a sua importância.

Em questão de resposta múltipla, a maior percentagem de docentes responde que os agentes educativos que interagem, no âmbito da formação para a LI, com o(s) curso(s) em que lecionam são, em primeiro lugar, os profissionais (32,7%), e em 2º lugar, os investigadores (29,3%), perfazendo estas duas opções um total maioritário de 62%.

A 3ª opção mais escolhida corresponde a empregadores (17%) e, de seguida, associações profissionais (14,3%), associações da sociedade civil (5,3%) e outros (2%), integrando uma única resposta aberta válida e que equivale a “docentes” (Anexo B 64).

Em questão de resposta aberta, solicitados os docentes a indicar os cursos em que existe interação com os referidos agentes educativos no âmbito da FPLI, registaram-se 54 respostas, oriundas de 41 respondentes (lembre-se que vários docentes lecionam simultaneamente em vários cursos da Escola). Do total de respostas, verificou-se que quatro eram inválidas, sendo as restantes distribuídas da seguinte forma: 12 para CA e 12 para GAH, 8 para RH, 5 para CTDI, 4 para EB e 4 para EGI, 3 para EM e 2 para Design.

Dos 46 docentes que responderam à frequência da interação dos referidos agentes educativos com o curso, no âmbito da FPLI, 39,1% avaliam-na como frequente. Acima deste nível mediano da escala de avaliação, 17,4% avaliam como bastante frequente e 6,5% como muito frequente, registando-se uma maioria de 63% que consideram esta interação, no mínimo, frequente. Os restantes 36,9% consideram pouco e nada frequente (Anexo B 65).

Comparando a perspetiva de docentes e estudantes sobre o grau de importância atribuído a cada um dos agentes educativos em análise, no âmbito da formação para a LI, regista-se o seguinte: com exceção da maior importância reconhecida pelos estudantes às “Associações da sociedade civil”, são os docentes quem reconhece, de forma significativa, maior importância a Investigadores e a Profissionais. Embora sem diferenças significativas em relação aos estudantes, também reconhecem mais importância aos empregadores e às Associações profissionais.

Tabela 27 – Importância atribuída a outros agentes educativos no âmbito da FPLI: estudantes e docentes

	Categoria	N	Média	Desvio-padrão	t-test
Investigadores	Estudante	482	3,92	,844	0,000
	Docente	66	4,47	,728	
Profissionais	Estudante	483	3,96	,754	0,003
	Docente	66	4,27	,775	
Empregadores	Estudante	475	3,68	,817	0,915
	Docente	63	3,70	1,010	
Associações profissionais	Estudante	476	3,63	,829	0,375
	Docente	64	3,73	,963	
Associações da sociedade civil	Estudante	473	3,50	,834	0,293
	Docente	64	3,38	1,091	

Escala 1= Nada importante a 5 = Muito importante

8. Recuperação e uso da Informação ou um teste de Literacia da Informação

O último capítulo do questionário dos estudantes – intitulado Recuperação e uso da Informação – contém, entre outras perguntas, um bloco de oito questões (uma delas é tripla) acerca de alguns assuntos relacionados com Literacia da Informação, que se considera uma espécie de teste de conhecimentos sobre aspetos diversos (ver questionário dos estudantes – capítulo V). Os assuntos sobre os quais as referidas questões incidem são: *i*) normas de referenciação bibliográfica – NP 405 e outras (questões 10., 10.1. e 10.2.); *ii*) referência bibliográfica de um livro (questão 11); *iii*) referência bibliográfica de um capítulo de um livro (questão 12); *iv*) referência bibliográfica de um artigo de periódico publicado na internet (questão 13); *v*) citações de acordo com o método anglo-saxónico ou autor, data e localização (questão 14) e *vi*) uso de ideias de terceiros de acordo com a ética (questão 15).

Para além da análise que tem vindo a ser efetuada a partir dos resultados dos questionários dos estudantes sobre outras questões relacionadas com a LI, uma análise dos resultados do teste de conhecimentos, questão a questão, pretende contribuir para traçar uma espécie de diagnóstico do nível de LI, seja considerando a totalidade dos estudantes, seja mais particularizadamente, por cursos e por anos.

Ora, esta análise e outra de tipo mais geral, a que se aludirá posteriormente, permite o cumprimento de um dos objetivos específicos da investigação: analisar o comportamento dos estudantes de diferentes áreas científicas perante a resolução de problemas informacionais.

De igual modo, contribuirá para a aceitação ou rejeição das duas hipóteses formuladas *ab initio*: *i*) a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de Literacia da Informação e *ii*) o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de Literacia da Informação.

Nesta fase da investigação também se pretende questionar os estudantes, num exercício de auto-avaliação, sobre o grau de conhecimentos que eles julgam possuir, procedendo-se a uma comparação entre os resultados obtidos no teste e os resultantes da auto-avaliação efetuada.

8.1. Do Saber à avaliação e auto-avaliação dos estudantes

De seguida, descrevem-se os resultados das respostas a cada uma das questões integrantes do referido teste de conhecimentos de LI.

Relativamente à **questão sobre conhecimento de Normas de referência bibliográfica – NP 405 e outras**, quando interrogados os estudantes dos 1º e 3º anos, sobre se conhecem a norma portuguesa de referência bibliográfica NP405, uma percentagem maioritária de 84,8% dos 500 alunos respondentes afirma não a conhecer, enquanto uma minoria de 15,2% afirma conhecê-la (Anexo B 66).

Questionados sobre se conhecem outras normas de referência bibliográfica, a maioria dos 494 estudantes respondem que não (91,9%).

Pode concluir-se que é muito alta a percentagem de estudantes que não conhecem a NP405 e ainda mais alta, no caso de outras normas de referência bibliográfica (Anexo B 67).

Em relação a estas duas questões, comparando as percentagens dos estudantes de 1º e 3º anos que conhecem as referidas normas, na globalidade, os estudantes do 3º ano conhecem-nas em maior percentagem que os do 1º ano (Anexo B 68).

Comparando, em pormenor, os resultados do 1º e 3º anos em cada curso, a partir das médias que apresentam, a análise dos dados permite afirmar que, com exceção de GAH, todos os estudantes do 3º ano apresentam melhor média sobre conhecimento das NP 405. Em EM e em EGI, a média entre 1º e 3º anos é igual. Em CA, CTDI e RH registam-se diferenças significativas, com vantagem para os do 3º ano que as conhecem melhor.

Sobre conhecimento de outras normas de referência bibliográfica, os alunos do 3º ano de CA, CTDI, EGI e RH conhecem-nas melhor que os do 1º. Os estudantes do 1º ano de Design, EM e GAH superam os do 3º e em EB, há um empate de médias entre 1º e 3º anos, sendo o desconhecimento total. Há diferenças significativas em relação aos estudantes de CTDI e RH, sendo que os estudantes do 3º ano as conhecem melhor que os seus colegas do 1º ano (Anexo B 69).

Proceda-se agora a uma ordenação decrescente dos melhores resultados, a partir das médias, tendo em conta os cursos de 1º e 3º anos, quanto ao conhecimento das NP 405 e outras normas.

Segundo a média dos estudantes de 1º ano que afirmam conhecer a NP405, CTDI apresenta uma liderança que o destaca dos outros cursos. É seguido pelos cursos de

EGI, e *ex aequo* RH e EM. Quanto aos cursos de 3º ano, o que se destaca, notória e maioritariamente é o de CTDI, com um total de respostas afirmativas, seguido, *ex aequo*, de EB e RH e de CA.

Quanto ao conhecimento de outras normas, dentre os alunos de 1º ano, CTDI lidera, seguido de Design e EGI. Dentre o grupo do 3º ano, CTDI também se apresenta em primeiro lugar, seguido de RH e EGI (Anexo B 70).

Considerando todos os cursos, há diferenças significativas entre o grau de conhecimento das normas de referência bibliográfica (NP 405 e outras normas) entre os estudantes do 1º e do 3º ano, sendo que o conhecimento dos do 3º ano é maior.

Tabela 28 – Conhecimento da Norma Portuguesa 405/ outras normas, por anos: estudantes

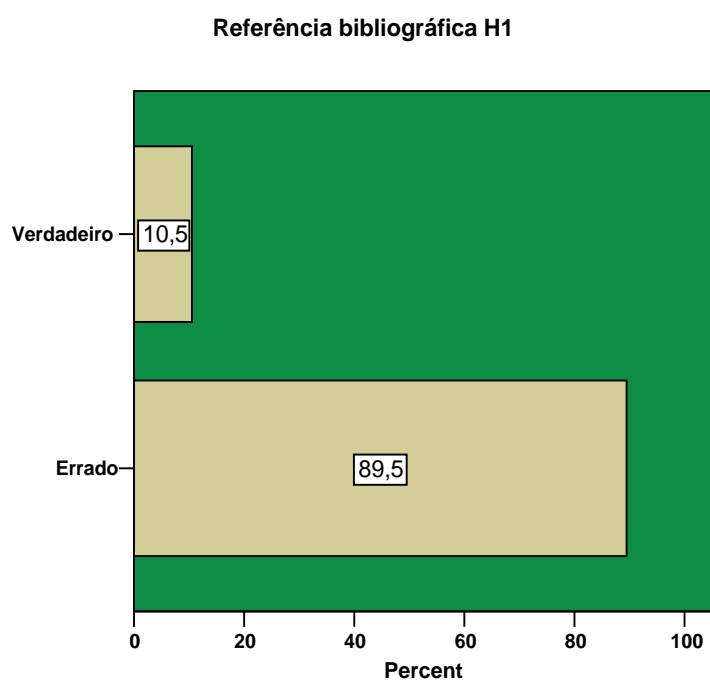
	Ano do curso	N	Média*	Desvio padrão	t-test sig
Conhecimento da Norma Portuguesa 405	primeiro	310	1,90	,296	,000
	terceiro	190	1,76	,429	
Conhecimento de outras normas de referência bibliográfica	primeiro	306	1,95	,223	,007
	terceiro	188	1,87	,335	

* Legenda: 1–Sim; 2 –Não

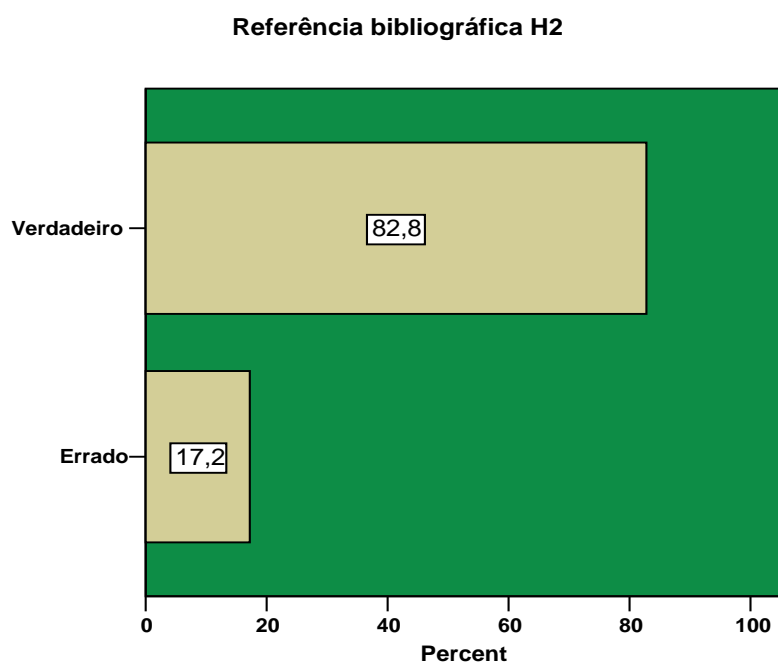
Em relação às “outras normas” que os estudantes afirmam conhecer, das trinta respostas abertas, treze delas são inválidas (cinco das quais referem as NP-405). Registam-se 13 respostas com a menção às normas da American Psychological Association – APA, duas das quais complementadas com Chicago Manual of Style e Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Duas respostas referem as International Standard Bibliographic Description (ISBD), uma outra a Norma de Harvard e outra as ISO.

Na questão acerca da referência bibliográfica de um livro, de múltipla escolha, com três hipóteses possíveis, sendo correta a hipótese 2, os estudantes eram confrontados com três referências bibliográficas parecidas, relativas a um livro, estando incorreto na hipótese 1 (H1) o nome do autor e na hipótese 3 (H3) a menção ao ISSN, registam-se os dados percentuais abaixo indicados.

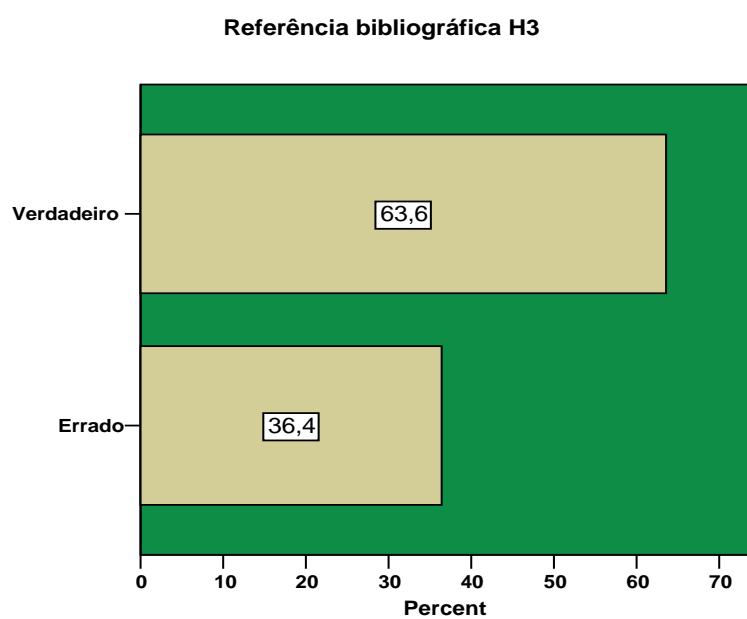
Relativamente à Referência bibliográfica H1, a maioria dos estudantes (89,5%) responde acertadamente, já que esta referência bibliográfica está errada. Quanto à Referência bibliográfica H2, uma maioria de 82,8% responde acertadamente, já que esta referência bibliográfica se encontra correta. Finalmente, a referência bibliográfica H3 só colhe uma percentagem de 36,4% de respostas acertadas, já que está errada.



Resposta correta: referência bibliográfica errada



Resposta correta: referência bibliográfica verdadeira



Resposta correta: referência bibliográfica errada

Gráfico 4 – Conhecimento de referência bibliográfica (livro) – Resposta múltipla: estudantes

Do total de 506 respondentes, a maioria de 52,8% escolhe a resposta correta, havendo uma percentagem pouco expressiva de cerca de 5% que não sabe/não responde.

Tabela 29 – Conhecimento de referência bibliográfica (livro): estudantes

	Frequência	% válida
Resposta correta	267	52,8
Resposta errada	212	41,9
NS/NR	27	5,3
Total	506	100,0

Não existem diferenças significativas entre as respostas dos estudantes do 1º e do terceiro anos (Anexo B 71).

Também se verifica que na prestação dos estudantes dos diferentes cursos não se registam diferenças significativas (Anexo B 72).

Os cursos que atingem a maioria de respostas corretas são GAH – 60%, RH – 56,7%, EB – 55,9%, EM 55,3%, CTDI – 51,4% e Design – 50,7%. Quanto aos cursos de CA – 50,3% e EGI – 42,5% não atingem a maioria de respostas corretas (Anexo B 73 e Anexo B 74).

Para esta questão, os três melhores resultados da ordenação da média dos estudantes de 3º ano dizem respeito aos cursos de GAH, RH e EGI. Quanto ao 1º ano, os dois melhores resultados também coincidem com os de 3º ano (cursos de GAH e RH) e o 3º lugar é para o curso de EB (Anexo B 75).

Comparando, agora, a prestação dos estudantes de 1º e 3º anos, por curso, não se registam diferenças significativas entre ambos os anos, sendo a tendência geral uma melhor prestação dos estudantes de 3º ano, com exceção dos cursos de CA, CTDI e EB, em que a média dos estudantes do 1º ano superou a dos de 3º ano (Anexo B 75).

No que respeita à identificação de uma **referência bibliográfica de um capítulo de livro**, os estudantes poderiam escolher a hipótese correta, dentre cinco opções da questão de resposta múltipla apresentada.

Excluindo 43 respondentes que não sabem/não respondem (8,5%) e tendo por referência 463 respondentes, a opção correta – capítulo de livro – reúne uma percentagem bastante baixa de 25,7% e, com uma percentagem maioritária de respostas erradas, contam-se 65,8% (Anexo B 76).

Relativamente aos cursos, verifica-se que existem diferenças significativas quanto à identificação da resposta a este item. Podem ser divididos em três grupos homogêneos, tal como se pode verificar na Tabela 30.

O melhor desempenho pertence ao curso de CTDI e o pior ao curso de GAH. Os cursos de EB e RH são os que sucedem a CTDI, quanto aos melhores resultados obtidos (Anexo B 77).

Tabela 30 – Conhecimento de referência bibliográfica –capítulo de livro, por cursos: estudantes

Licenciatura	N	Níveis para alfa = .05		
		1	2	3
GAH	70	2,21		
DES	69	2,43	2,43	
CA	151	2,45	2,45	
EGI	40	2,48	2,48	
EM	38	2,55	2,55	
RH	67	2,73	2,73	
EB	34		3,15	3,15
CTDI	37			3,70
Sig.		,647	,231	,557

São apresentadas as médias para grupos em níveis homogêneos
Escala: 0 –NS/NR; 2 –Resposta errada; 5–Resposta correta

Conclui-se que há diferenças significativas entre o grau de capacidade de identificação da referência bibliográfica de um capítulo de livro entre os alunos do 1º e do terceiro ano, sendo que os alunos do terceiro ano estão mais preparados para o efeito.

Tabela 31 – Conhecimento de referência bibliográfica – capítulo de livro, por anos: estudantes

	Ano do curso	N	Média	Desvio- padrão	t-test	Sig.
Capítulo de livro	primeiro	315	2,49	1,534	-2,080	0,038
	terceiro	191	2,78	1,470		

O curso em que os resultados de 3º ano são bem melhores que os de 1º, é o de CA, no qual se registam diferenças estatisticamente significativas. Embora na maioria dos cursos, os resultados do 3º ano superem os de 1º ano, há exceções como em CTDI, EM e GAH, em que os resultados do 1º ano são melhores que os de 3º ano (Anexo B 78).

Os estudantes de CTDI são os que, globalmente, têm melhor desempenho, sendo que, curiosamente, os resultados dos de 1º ano superam os de 3º. Uma possível justificação será o facto de os estudantes de 1º ano estarem a estudar determinadas questões relacionadas com estas na u.c. de Metodologia da Investigação em Informação, na altura de aplicação do questionário.

Tendo em conta os 469 respondentes da questão de resposta múltipla sobre referência bibliográfica, cuja resposta correta, dentre cinco opções, é “**artigo de periódico publicado na internet**”, regista-se uma percentagem de 43,5% (2ª opção mais escolhida).

Observa-se uma percentagem superior de estudantes que erram, seleccionando a opção – “livro publicado na net” – com 44,3%, sendo de registar que os estudantes que a seleccionaram têm a noção de que o exemplo apresentado é uma publicação online, mas não sabem identificar os elementos da referência bibliográfica que dizem respeito à publicação periódica, neste caso, o volume e o número, confundindo-a, portanto com um livro.

Tabela 32 – Conhecimento de referência bibliográfica –Artigo de periódico publicado na internet (resposta múltipla): estudantes

	Frequência	% válida
Livro publicado na net	208	44,3
Artigo de periódico	21	4,5
Capítulo de livro	30	6,4
Periódico	6	1,3
Artigo de periódico publicado na internet	204	43,5
Total	469	100,0

Contando com a totalidade dos 506 respondentes, incluindo os que não sabem/não respondem (7,3%), uma maioria de 52,4% erra e 40,3% acerta na resposta (Anexo B 79).

Relativamente aos cursos, poder-se-iam definir três grupos homogéneos de resposta a este item do teste: CA e Design – o grupo mais fraco, que menos acerta; EGI, EB e CTDI – o grupo mais forte, com mais respostas corretas (Anexo B 80).

Tabela 33 – Conhecimento de referência bibliográfica –Artigo de periódico publicado na internet, por cursos: estudantes

Licenciatura	N	Níveis para alfa = .05		
		1	2	3
CA	151	2,68		
DES	69	2,78		
EM	38	2,95	2,95	
RH	67	3,00	3,00	
GAH	70	3,14	3,14	
EGI	40	3,45	3,45	3,45
EB	34		3,76	3,76
CTDI	37			4,19

São apresentadas as médias para grupos em níveis homogêneos
Escala: 0 –NS/NR; 2 –Resposta errada; 5 –Resposta correta

Considerando todos os cursos, aqueles que reúnem maior percentagem de respostas corretas, atingindo a maioria, são os cursos de CTDI – 73%, EB – 58,8% e o curso de EGI, próximo da maioria, com 50%. Também neste caso, é o curso de CTDI que lidera (Anexo B 81).

Quanto à comparação entre 1º e 3º anos, na maioria dos cursos, os de 3º ano têm mais capacidade de identificar artigos de periódico publicados na internet do que os de 1º ano, registrando-se mesmo diferenças significativas em EB e EGI que corroboram a superioridade dos estudantes de 3º ano. Excetuam-se deste quadro dominante, os cursos de EM e RH, em que a tendência se inverte, demonstrando os estudantes de 1º ano melhores resultados que os seus colegas finalistas (Anexo B 82).

Fazendo a comparação global entre os estudantes dos dois anos, embora os de 3º ano tenham acertado mais na resposta que os do primeiro, as diferenças não são significativas (Anexo B 83).

A **questão sobre citações, elaboradas de acordo com o método anglo-saxónico**, continha três hipóteses muito semelhantes, sendo uma delas errada, por não conter as aspas exigidas numa citação de tipo literal.

Dos 506 respondentes que poderiam escolher, dentre as hipóteses oferecidas, qual ou quais as corretas, sobre a 1ª que é uma das corretas, 24,5% dos respondentes assinalaram-na como tal, vs 27,9% que a assinalaram como errada, sendo significativa a maior percentagem daqueles que não sabem ou não respondem (47,6%).

Quanto à opção 2, também correta, a maioria dos 506 respondentes acerta na questão (55,5%) vs 16,4% que erra, enquanto 28,1% não sabe ou não responde.

Relativamente à opção 3, apenas 29,2% acerta, 20% erra e uma maioria de 50,8% não sabe ou não responde (Anexo B 84).

Salienta-se uma percentagem muito pouco expressiva dos respondentes que assinalam a resposta correta (as duas citações corretas) – 3,8%, embora uma maioria de 66,8% responda de forma parcialmente correta (uma das duas citações corretas). Uma percentagem minoritária de 9,5% não sabe ou não responde.

Tabela 34 – Conhecimento acerca de citações (método anglo-saxónico): estudantes

Conhecimento de citações	Frequência	% válida
Resposta parcialmente correta	338	66,8
Resposta errada	101	20,0
NS/NR	48	9,5
Resposta correta	19	3,8
Total	506	100,0

Para esta questão, poder-se-á ver em detalhe, por curso, as percentagens de respostas corretas (citações corretas – 1 e 2), parcialmente corretas, incorretas e não sabe/não responde. Regista-se uma percentagem muito pequena de respostas totalmente corretas (o máximo é 10% para o curso de EGI e o mínimo é 0% para o curso de CA), embora a percentagem de respostas parcialmente corretas seja bem melhor, oscilando entre 52,9% para EB e 71,4% para GAH (Anexo B 85).

Não se registam diferenças significativas entre as respostas dos estudantes dos diferentes cursos (Anexo B 86).

Os estudantes de 3º ano dos cursos que apresentam as três melhores médias são, por ordem decrescente, Design, Engenharia Biomédica e Engenharia Mecânica e os de 1º ano são CTDI, RH e EGI (Anexo B 87).

Na maioria dos cursos, a prestação dos estudantes de 3º ano é superior à dos de 1º ano, observando-se diferenças significativas entre as respostas de uns e outros no curso de Design. Desta tendência maioritária, excetuam-se três cursos: CTDI, GAH e RH, em que a prestação dos estudantes de 1º ano é superior à dos de 3º ano (Anexo B 88).

Comparando globalmente o 1º e 3º ano, em relação a esta questão relativa às citações, não há diferenças significativas entre as respostas dos dois anos (Anexo B 89).

A questão relativa ao uso de ideias de terceiros, num trabalho de investigação, de acordo com a ética, de resposta múltipla, com quatro hipóteses, sendo uma a correta, apresenta um total de 78,7% respostas corretas, sendo de registo que, dentre os 506 respondentes, apenas (2,2%) não sabem/ não respondem (Anexo B 90).

Fazendo uma análise por curso e tendo por referência os 506 respondentes, verifica-se que em todos os cursos há uma maioria de respostas corretas, (compreendidas entre 83,6% para RH e 67,5% para EGI (Anexo B 91 e Anexo B 92).

Os estudantes do 3º ano têm mais consciência ética do uso de ideias de terceiros que os do 1º ano, sendo a diferença entre ambos os anos estatisticamente relevante, tal como visível na tabela 35.

Tabela 35 – Consciência ética (por anos): estudantes

Ano do curso	N	Média	Desvio-padrão	t-test	sig
primeiro	315	4,17	1,427	-3,454	0,001
terceiro	191	4,57	1,154		

Quanto ao 1º ano, as três melhores médias são dos cursos de RH, EB e CTDI, registando-se que os cursos de RH e EB se mantêm nos três primeiros melhores lugares em ambos os anos (Anexo B 93 e Anexo B 94).

Os três melhores resultados do 3º ano correspondem aos cursos de CA, EB e RH. No curso de CA regista-se uma diferença estatisticamente relevante entre os dois anos considerados, com vantagem para o 3º ano.

A quase totalidade dos estudantes de 3º ano apresenta melhores resultados que os de 1º, com exceção do curso de CTDI em que os de 1º ano apresentam uma ligeira superioridade.

As diferenças entre as respostas dos estudantes dos vários cursos não são significativas (Anexo B 95).

Refira-se, finalmente, a última pergunta do questionário dos estudantes, **questão tripla**, versando, como já referido, a **auto-avaliação de conhecimentos dos estudantes** e utilizando uma escala de Lickert, de 1 a 4, em que 1 corresponde a “insuficientes”, 2 a “suficientes (mas com dificuldades)”, 3 a “suficientes” e 4 a “mais que suficientes” (questão 16).

Considerem-se, então, os resultados relativos aos estudantes de todos os cursos, a nível da avaliação dos conhecimentos que possuem para efetuar uma pesquisa, cuja maioria, dentre os 498 estudantes, afirma que são suficientes (67,9%), 19,7% mais que suficientes, 11,6% suficientes (mas com dificuldades) e residualmente, 0,8 % dos estudantes consideram ter conhecimentos insuficientes.

Sobre os conhecimentos que possuem para avaliar e selecionar os resultados obtidos, a maioria, dentre 490 respondentes, afirma que são suficientes (68,%), aliás, resultado muito próximo do da questão anterior; 16,3% – mais que suficientes, 14,3% – suficientes (mas com dificuldades) e com percentagem de 1,4 % – insuficientes.

Acerca dos conhecimentos que possuem para sistematizar e produzir o trabalho pretendido, a maioria dos estudantes afirma que são suficientes (67,7%) – curiosamente, também, resultado muito próximo do das questões anteriores; 15,9% – mais que suficientes, 15,2% – suficientes (mas com dificuldades) e com percentagem de 1,2 % – insuficientes (Anexo B 96).

Retomando, agora, todos os estudantes, mas fazendo uma análise comparativa entre os do 1º e 3º ano, regista-se uma média de 3, para todos os casos, e uma média superior dos estudantes do 3º ano face aos do 1º ano, sendo que na variável – Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido – existe mesmo uma diferença estatisticamente significativa entre os respondentes de ambos os anos em estudo, com melhores resultados para os do 3º ano.

Ora, tais dados permitem-nos apontar para o facto de a escolarização poder trazer uma vantagem, a nível dos conhecimentos em causa, aos estudantes que terminam o ciclo de estudos, comparativamente com os que o iniciam.

Tabela 36 – Auto-avaliação dos estudantes (por anos)

Conhecimentos para...	Ano do curso	N	Média	Desvio-padrão	t-test Sig
Efetuar uma pesquisa	primeiro	308	3,03	,614	0,123
	terceiro	190	3,12	,532	
Avaliar e selecionar os resultados obtidos	primeiro	302	2,96	,630	0,142
	terceiro	188	3,04	,555	
Sistematizar e produzir o trabalho pretendido	primeiro	303	2,91	,621	0,001
	terceiro	189	3,10	,547	

Escala: 1–Insuficiente; 2–Suficiente, mas com dificuldade; 3 –Suficiente; 4 –Mais que suficiente.

Passando, agora, a idêntica análise comparativa mas mais detalhada, incidindo sobre todos e cada um dos cursos em análise, oferece-se fazer os seguintes comentários: generalizadamente, em todos os cursos, regista-se a tendência de uma melhor média, a nível de auto-avaliação de conhecimentos, para os estudantes de 3º ano relativamente aos de 1º. A exceção mais significativa regista-se no curso de Design, em que, para a 1ª e 2ª questão se verifica uma inversão, sendo a média dos estudantes de 1º ano superior à dos de 3º ano. Quanto à 3ª questão – Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido – regista-se, curiosamente, uma média igual.

No conjunto das exceções, integram-se, igualmente, o curso de EGI, relativamente à questão sobre os conhecimentos para efetuar uma pesquisa e o curso de RH relativamente à questão sobre os conhecimentos para avaliar e selecionar os resultados obtidos. Como referido, nestes casos, a média dos respondentes de 1º ano é superior à dos de 3º ano. No entanto, com exceção do curso de Design em que se registam diferenças estatisticamente significativas entre 1º e 3º anos, em relação às duas primeiras questões, tal não ocorre nos outros cursos.

Um curso que se destaca dos restantes é o de CTDI pois, para além de se registar uma média superior dos estudantes de 3º ano face aos de 1º ano, observa-se que as diferenças são estatisticamente significativas nos três itens. Além do mais, este é o único curso que, comparado com toda e qualquer média dos restantes, alcança uma média de 4, nas três questões consideradas, segundo a auto-avaliação dos estudantes de 3º ano (Anexo B 97).

8.2. A avaliação: um dos meios de aferição e confirmação das hipóteses formuladas

Apesar de uma análise parcial de cada uma das questões do teste de conhecimentos, como a atrás realizada, entendeu-se determinante, para conclusões sobre a aferição do nível de LI dos estudantes em geral, e por grupos, traduzir em termos quantitativos, globais, os resultados por eles obtidos.

Para o efeito, procedeu-se a uma avaliação de tipo quantitativo, integrando as questões já assinaladas, a qual permitisse obter um resultado global e um resultado mais detalhado, por cursos e por anos, procedimento idêntico ao de um teste com determinada classificação, tendo-se determinado que o seu total seria 14 valores. Assim, a partir da atribuição a este conjunto de questões sobre conhecimentos (anteriormente analisadas de

per se) uma determinada cotação, determinou-se que a avaliação final seria feita através do somatório dos pontos obtidos em cada uma das respostas, sendo que a resposta parcialmente certa valia 1 valor e a completamente certa valia 2 valores, num intervalo [0,14].

Não foram consideradas, para efeito de classificação final, as questões relativas à auto-avaliação de conhecimentos, por serem distintas do grupo das anteriormente analisadas.

Passando agora a uma análise do nível de conhecimentos de todos os estudantes (506), em termos percentuais, há apenas 141 estudantes (27,9%) que atingem nota positiva (nota igual ou superior a 7), tendo a maioria uma classificação negativa (Anexo B 98).

A partir do histograma é possível observar-se que, tendo em conta os 506 respondentes, a média da avaliação dos estudantes de todos os cursos (1º e 3º anos) é de 5,15, o que representa uma média negativa (em relação ao total –14) e que a moda é 5 – valor igualmente negativo.

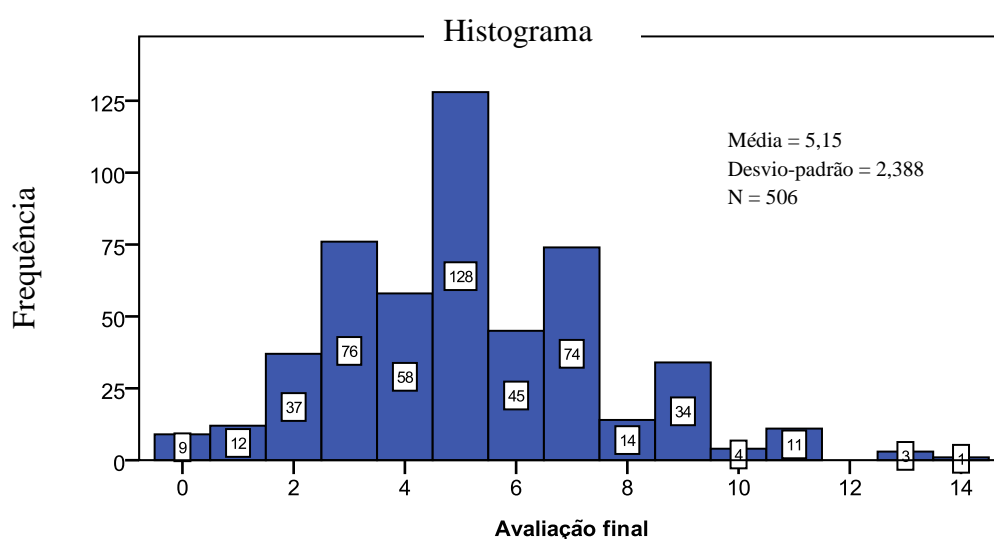


Gráfico 5 – Avaliação final do teste aplicado aos estudantes

Na totalidade dos cursos, há médias significativamente diferentes, rejeitando-se a hipótese nula de igualdade de médias entre cursos, isto é, estudantes de cursos diferentes obtiveram avaliações significativamente diferentes.

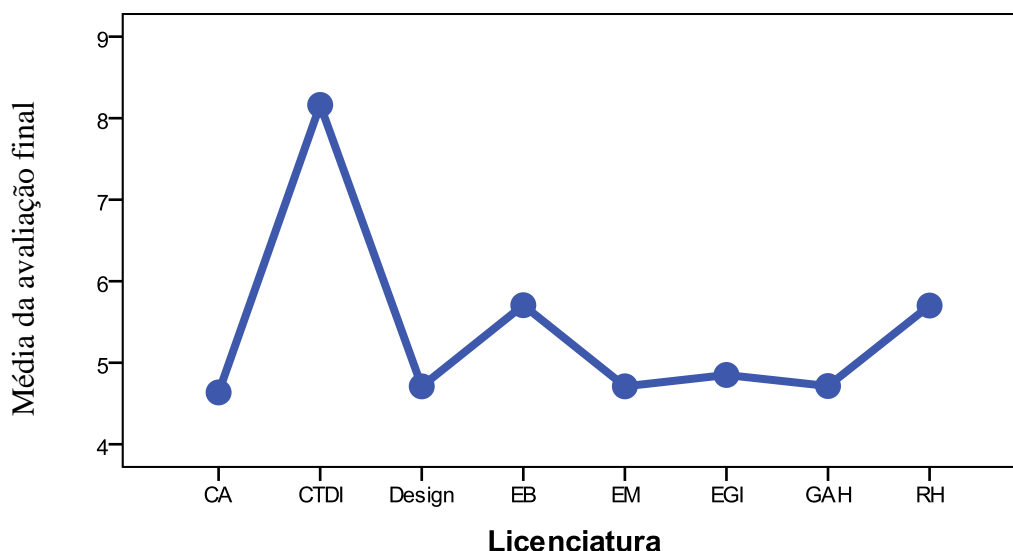


Gráfico 6 – Média da avaliação final do teste aplicado aos estudantes

Há dois grupos bem distintos: CTDI com avaliações mais altas (média de 8,16) e os restantes cursos com notas significativamente mais baixas, sendo que o curso de CTDI é o único que alcança média positiva e o que tem nota mínima e nota máxima mais elevada, respetivamente 4 e 14 (Anexo B 99).

Ora, esta análise está em consonância com um dos objetivos específicos da investigação – analisar o comportamento dos estudantes de diferentes áreas científicas perante a resolução de problemas informacionais – e permite concluir que há diferenças de desempenho entre os referidos estudantes, consoante as respetivas áreas científicas.

Tabela 37 – Avaliação final por cursos

		Avaliação final	
Tukey HSD ^{a,b}			
Licenciatura	N	Níveis para alfa = 0.05	
		1	2
CA	151	4,64	
DES	69	4,71	
EM	38	4,71	
GAH	70	4,71	
EGI	40	4,85	
RH	67	5,70	
EB	34	5,71	
CTDI	37		8,16
Sig.		,227	1,000

Médias para grupos homogêneos são apresentadas.

a. Usa média harmónica de tamanho amostral = 50,607.

b. O tamanho dos grupos é diferente. Usa-se a média harmónica de tamanho amostral. Níveis de erro tipo I não são garantidos.

Em síntese, destacando os cursos que alcançaram os três primeiros lugares, surge no topo, com larga margem, CTDI e, em segundo e terceiro lugares, respetivamente, EB e RH.

Analisando, agora, as médias por ordem decrescente, por anos, conclui-se que no 3º ano, se mantém a mesma ordenação já referida para os cursos – CTDI lidera a lista, seguido de EB e de RH. Quanto ao 1º ano, CTDI ocupa também o lugar cimeiro e há uma inversão entre os cursos de EB e RH, ocupando o curso de Recursos Humanos o segundo lugar e o de Engenharia Biomédica o terceiro lugar.

Tabela 38 – Médias / Percentagens da avaliação dos estudantes (por cursos e anos)

Cursos	Médias - Valores		Médias percentagem	
	3º ano	1º ano	3º Ano	1º Ano
CTDI	9,21	7,52	65,8	53,7
EB	6,91	5,13	49,4	36,6
RH	6,39	5,21	45,6	37,2
EGI	5,75	4,25	41,1	30,4
DES	5,42	4,33	38,7	30,9
CA	5,31	4,17	37,9	29,8
EM	5	4,58	35,7	32,7
GAH	4,63	4,76	33,1	34,0

Comparando, agora, as médias, por curso, entre 1º e 3º ano, é perceptível a superioridade geral do 3º ano. Com exceção do curso de GAH, em que a percentagem do teste do 1º ano é melhor que a do 3º ano, todos os resultados dos estudantes de 3º ano dos restantes cursos são superiores aos do 1º ano. O curso que mais se destaca, seja no 1º, seja no 3º ano é, claramente, o de CTDI.

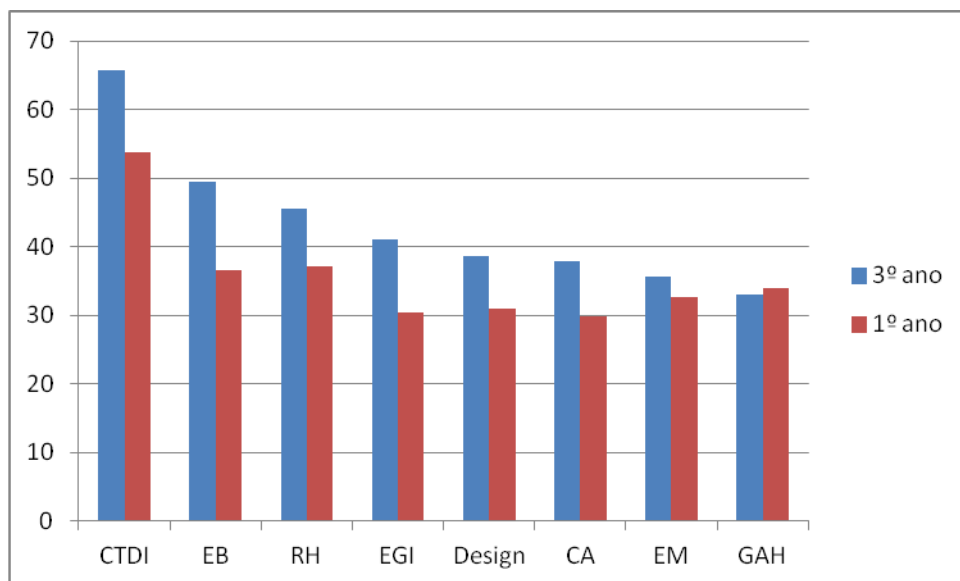


Gráfico 7 – Avaliação final do teste aplicado aos estudantes (por anos)

Detetam-se diferenças significativas entre a avaliação do 1º ano e a do 3º ano, sendo a deste último superior – média de 5,79 (Anexo B 100).

Também se identificam diferenças significativas entre cursos, no 1º ano, e entre cursos, no 3º ano (Anexo B 101).

Comparando os resultados globais do teste com os da auto-avaliação, reforça-se, para CTDI, a consistência e coerência de resultados. Assim, os conhecimentos que os estudantes de 3º ano declaram possuir para: i) efetuar uma pesquisa, ii) para avaliar e selecionar os resultados obtidos e iii) sistematizar e produzir o trabalho pretendido são superiores aos de 1º ano, registando-se diferenças estatisticamente significativas. Em todas as situações, para o 1º ano, os conhecimentos (com média de 3) são considerados suficientes e para o 3º ano (com média de 4) são considerados mais que suficientes (valor máximo da escala).

Ora, dentre todos os cursos e anos, a atribuição do valor máximo dos estudantes de 3º ano de CTDI, a nível da auto-avaliação dos conhecimentos, coincide com os melhores resultados do teste, o que significa que estes estudantes finalistas têm boa consciência dos seus conhecimentos/competências na área em que estão a ser avaliados.

Quanto ao outro curso em que se registam diferenças estatisticamente significativas entre 1º e 3º ano, a nível da auto-avaliação é o de Design, observando-se, contrariamente à tendência geral dos restantes cursos, médias mais altas para o 1º ano, nomeadamente em relação aos dois primeiros itens sobre conhecimentos para efetuar uma

pesquisa e para avaliar e selecionar os resultados obtidos. Ora, esta auto-avaliação não coincide com os resultados do teste para os estudantes de Design, em que, em todas as respostas, os resultados do 3º ano superam os do 1º ano, havendo mesmo duas respostas com diferenças significativas entre os dois anos em estudo, com vantagem para o 3º ano. Poder-se-á afirmar que os estudantes de 1º ano de Design terão uma noção de que detêm um nível de conhecimentos superior ao dos seus colegas finalistas, o que não se traduz na mesma proporção, na prática, aquando da demonstração desses conhecimentos.

De acordo com os resultados do teste de conhecimentos versando sobre questões de LI e confrontando esses resultados com as hipóteses formuladas no início deste estudo, confirma-se a de que a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de literacia da informação, já que a hipótese nula de igualdade de médias para o 1º e 3º ano é rejeitada e aceite como válida a hipótese alternativa: os estudantes de 3º ano obtêm melhores resultados que os de 1º ano.

Para verificar a segunda hipótese formulada inicialmente – o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação – relacionaram-se os resultados dos testes obtidos nos diferentes cursos com a existência, nos respetivos planos curriculares, de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação (MI).

Da análise de conteúdo efetuada aos planos de curso e às fichas ECTS resultou a identificação das referidas u.c. relacionadas com MI e o levantamento de informações pertinentes que permitem situar a u.c., no ano curricular, no semestre, o número de horas semanais e o número de ECTS. Porque se verificou que nalgumas u.c., os conteúdos programáticos não incidiam totalmente sobre Metodologia da Investigação (MI), também se procedeu a uma estimativa percentual de conteúdos de MI, face à totalidade dos conteúdos programáticos das u.c. em análise (Anexo B 102).

Dado que, teoricamente, os estudantes do 1º ano, à data da aplicação do questionário, no início do ano letivo, não teriam tido grande contacto com u.c. sobre MI ou quaisquer outras e tendo-se verificado que, nalguns cursos, algumas u.c. versando sobre MI eram do 2º e 3º ano, tomaram-se como referência, para análise, os resultados do teste do 3º ano, para que aqueles estudantes que frequentaram u.c. relacionadas com MI no 1º ano pudessem ser avaliados após a frequência das referidas unidades curriculares.

Assim, em relação ao 3º ano, dentre as licenciaturas que apresentam os três melhores resultados no teste, pode observar-se que em dois casos – CTDI e RH, 1º e 3º lugar – se trata de cursos que têm, nos seus planos de estudo, o maior número de unidades

curriculares exclusivamente relacionadas com Metodologia da Investigação, isto é, uma e duas respetivamente. Também, dentre as unidades curriculares relacionadas com MI, dos oito cursos em análise, nestes mesmos dois cursos, o número de horas semanais e de ECTS é dos mais elevados.

Analisando, agora, a situação mais detalhadamente, para os cursos com melhores resultados, CTDI, o curso que obteve o primeiro lugar, tem uma u.c. exclusivamente dedicada a MI, no 1º semestre do 1º ano, com 4,5h semanais e 6 ECTS. O curso que tem maior número de u.c. exclusivamente relacionadas com MI – duas u.c., no 2º ano, ambas com 6 horas semanais e com 8 ECTS, obteve o terceiro lugar nos resultados do teste – RH.

O segundo curso com melhores resultados – EB – tem uma u.c. no 1º semestre do 1º ano, com 4h semanais e 4 ECTS, apresentando uma percentagem menor de conteúdos programáticos relacionados com MI (36%) do que RH.

Apesar de os estudantes do curso de EB, com uma única u.c. parcialmente relacionada com conteúdos de MI, terem melhores resultados do que, por ex, os seus colegas de RH (com duas u.c. de MI), regista-se, noutros cursos, uma associação entre bons resultados obtidos no teste e uma presença forte de u.c. ou de conteúdos programáticos relacionados com MI. Em contrapartida, registam-se piores resultados nos testes, nos cursos em que há uma presença mais fraca de u.c. ou de conteúdos programáticos relacionados com MI.

A comprovar esta última associação, realce-se o curso em que há piores resultados – GAH – é aquele que não tem nenhuma u.c. relacionada com MI e o penúltimo curso segundo a ordenação decrescente – EM – o que, dentre todos, tem menor percentagem de conteúdos relacionados com MI.

Em síntese, da análise geral efetuada às licenciaturas em estudo, tendencialmente, pode afirmar-se que existe alguma relação entre melhores resultados no teste aplicado aos estudantes e u.c. com mais incidência em conteúdos programáticos sobre Metodologia da Investigação nos diferentes cursos, embora, como referido, ocorra uma situação de exceção num determinado curso – EB.

Complementando a ideia de que a segunda hipótese inicialmente formulada – o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação – se verifica, traz-se, agora, à colação, os resultados de uma questão comum sobre esta matéria, aplicada a estudantes, docentes e Coordenadores de curso.

Tal como analisado anteriormente, perante a questão comum dirigida a docentes e estudantes sobre se o ensino da Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI dos estudantes salienta-se que, segundo uma avaliação qualitativa, de acordo com a escala de Lickert e a média obtida por ambos os grupos de inquiridos, a avaliação é a de que “aumenta bastante”.

Também para todos os responsáveis das coordenações de curso, a partir das respostas dadas nas entrevistas, observa-se a perceção generalizada de que existe nos estudantes um aumento de competências de LI, seja por via de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação, seja transversalmente, nos cursos.

Portanto, de acordo com o exposto, o cruzamento dos resultados obtidos por diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem corrobora a aceitação da segunda hipótese: o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação.

9. A Formação para a Literacia da Informação: trabalho feito e a desenvolver

Em jeito de balanço, pretende-se destacar a perspetiva daqueles que ensinam e se encontram em posição privilegiada para observarem o progresso dos estudantes, ao longo do seu percurso escolar, isto é, os professores, seja no terreno, na prática letiva, seja a nível da Coordenação dos cursos. Para além disso, a esses agentes educativos que melhor do que ninguém conhecem as condicionantes e os aspetos positivos e negativos da sua ação formadora em prol da LI, também é solicitado que procedam a sugestões de melhoria da FPLI.

9.1. Os resultados alcançados

Pretende-se, em seguida, analisar de que modo docentes e Coordenadores ou Responsáveis pelas Coordenações de curso encaram os resultados da FPLI, ou seja, se eles existem ou não. No caso de os referidos resultados existirem, tenta entender-se de que modo são visíveis e, no caso de não existirem, tenta fazer-se o levantamento das causas para tal facto.

Estas questões serão abordadas através dos dados quantitativos resultantes dos questionários aos docentes e através dos dados qualitativos extraídos das entrevistas aos elementos responsáveis pelas Coordenações de curso, cujas respostas abertas foram tratadas através da análise de conteúdo.

Do total dos 70 docentes respondentes à questão sobre a manifestação de efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes, 87,1% responderam afirmativamente e os restantes 12,9% negativamente, tal como se pode ver na tabela 39.

Tabela 39 – Existência de efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes: docentes

	Frequência	% válida
Sim	61	87,1
Não	9	12,9
Total	70	100,0

Numa questão que possibilitava mais do que uma escolha, sobre o modo como se manifestam esses efeitos positivos nas atitudes dos estudantes, as três opções, apontadas pelos docentes, que reúnem valores percentuais mais elevados são que os estudantes “Prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação” (20,3%); “São mais rigorosos quando lidam com a informação” (18,7%) e “Têm mais sentido crítico” (17,8%). Em seguida, são apresentadas situações tais como: “Têm mais autonomia” (12,4%); “Têm mais capacidade de resolver problemas” (11,3%); “São mais responsáveis” (9,5%); “Têm mais capacidade de trabalho em equipa” (8,7%) e “Outros” (1,3%).

Na opção “outros” referem-se questões como *i)* a citação de fontes e a compreensão da noção de autoria, *ii)* maior auto-confiança para a gestão da informação e *iii)* aquisição de mais competências na pesquisa em bases de dados.

Tabela 40 – Efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes (resposta múltipla): docentes

	Frequência	% válida
Prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação	49	20,3
São mais rigorosos quando lidam com a informação	45	18,7
Têm mais capacidade de trabalho em equipa	21	8,7
Têm mais sentido crítico	43	17,8
Têm mais capacidade de resolver problemas	27	11,3
Têm mais autonomia	30	12,4
São mais responsáveis	23	9,5
Outros	3	1,3
Total	241	100

Sobre as causas de ausência de resultados positivos nas atitudes dos estudantes, das 103 respostas obtidas na questão de resposta múltipla (que os docentes poderiam indicar), a opção que obteve maior valor percentual foi “Apesar da formação geral sobre LI, os estudantes não praticam competências de LI” (30,2%); em segundo lugar, *ex aequo*, com 25,2% “Apesar da formação ministrada nas u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI, os estudantes não praticam competências de LI” e “Os alunos desvalorizam as questões éticas”. Em 3º lugar, *ex aequo*, com 9,7% “A formação para a LI recebida na licenciatura não é adequada” e “Não há articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c.”.

Tabela 41 – Motivos da ausência de LI nas atitudes dos estudantes: docentes

	Frequência	% Válida
A formação para a LI recebida na licenciatura não é adequada	10	9,7
Apesar da formação geral sobre LI, os estudantes não praticam competências de LI	31	30,2
Apesar da formação ministrada nas u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI, os estudantes não praticam competências de LI	26	25,2
Não há articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c.	10	9,7
Os alunos desvalorizam as questões éticas	26	25,2
Total	103	100

Recorrendo à análise de conteúdo, com base nas entrevistas realizadas e nas respostas abertas à questão relativa aos resultados da FPLI nos estudantes, organizaram-se e sintetizaram-se as respostas dos Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos, de acordo com duas grandes categorias temáticas – Resultados positivos da FPLI e Críticas à FPLI, as quais se sintetizam abaixo, fazendo-se referência à respetiva licenciatura.

Cursos	Resultados positivos da FPLI: Coordenadores de Curso
CA	<ul style="list-style-type: none"> Existência de resultados positivos, nalguns casos.
CTDI	<ul style="list-style-type: none"> Diferença óbvia entre o ingresso e o fim do curso, com modificações nos alunos. No entanto, na maior parte dos casos, os resultados vêm-se pela negativa (p.ex plágio ou a consulta de uma única fonte de informação).
RH	<ul style="list-style-type: none"> Existência de efeitos positivos na apresentação de trabalhos finais, em que a componente da aprendizagem da Literacia está presente. Por exemplo, nota-se agilidade dos alunos no uso das TIC, na própria forma de comunicar.
EB	<ul style="list-style-type: none"> Diferença nos estudantes entre a parte inicial e final do curso, nomeadamente na perceção que têm da importância de elaborarem referências e escreverem os textos para os projetos ou trabalhos interdisciplinares.
EM	<ul style="list-style-type: none"> Crescimento notório dos estudantes na disciplina de estágio industrial, em que se nota um progresso na forma de expor as soluções, o trabalho, o projeto que desenvolvem nas empresas. A apresentação dos projetos é a forma mais real de que os docentes dispõem para avaliar se o que é ensinado é bem aplicado ou não.
EGI	<ul style="list-style-type: none"> Existência de imensos efeitos visíveis, do ponto de vista dos empregadores, que elogiavam muito os estudantes, há cerca de dois ou três anos; recentemente, houve a publicação dum anúncio nos Jornais a solicitar licenciados da instituição; em suma, a avaliação do mercado acerca dos alunos tem sido bastante boa.
GAH	<ul style="list-style-type: none"> Ocorrência de efeitos visíveis nas atitudes e comportamentos dos alunos, nas análises de determinadas situações, nas respostas e na organização de determinadas situações. Transformação dos alunos, por via do estágio, no 2º semestre do 2º ano, durante cinco meses, numa unidade hoteleira, o qual é importante, tornando-os completamente diferentes, fazendo-os adquirir ritmos e horários de trabalho, mais responsabilidade, mais conhecimento e mais competências, sendo esse crescimento reforçado no 3º ano.
DES	<ul style="list-style-type: none"> Registo de muitos exemplos com progressos evidentes dos alunos durante o curso. No início, normalmente, os alunos não têm capacidades básicas e o seu nível de comunicação não é bom. Embora, por vezes, seja difícil provar, a opinião geral existente no curso é que os alunos têm, globalmente, capacidades.

Quadro 14 – Resultados positivos da FPLI: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

Cursos	Críticas à FPLI: Coordenadores de Curso
CA	<ul style="list-style-type: none"> • Abunda a cultura de desresponsabilização, em que os alunos não se preocupam muito com a questão ética do uso da informação, querendo-a obter para cumprir imediatamente um objetivo, sem se preocuparem com questões importantes. • Inexistência de uma formação planeada, organizada.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de sensibilização/ uniformidade/ coerência global para assuntos relacionados com Literacia, por parte generalizada dos professores, nomeadamente em relação a exigências relacionadas com questões éticas, havendo mesmo algum esmorecimento, por parte dos que se preocupavam com esses assuntos.
CTDI	<ul style="list-style-type: none"> • Limitação de tempo, a nível da licenciatura, já que três anos é pouco para mudar estudantes muito imaturos, com um quadro de vida muito limitado e experiência pouco diversificada.
RH	<ul style="list-style-type: none"> • Postura dos alunos muito virada para a resposta imediata às questões, procurando uma resposta curta, objetiva e imediata, desvalorizando a seleção, a avaliação, os conteúdos. Será necessário trabalhar muito para inverter esta inversão de prioridades.
EGI	<ul style="list-style-type: none"> • Literacia da Informação poderá ser posta em causa, atualmente, com cursos de três anos e, supostamente, com exames finais. Esta situação opõe-se à do passado (há cerca de dois, três anos) em que os projetos interdisciplinares motivavam os alunos e substituíam os testes.
DES	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de adoção de uma estratégia nacional que não existe, a nível da preparação dos alunos, antes do ensino superior

Quadro 15 – Críticas à FPLI: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos

9.2. Propostas de melhoria

Sendo que qualquer processo de formação deve ser objeto de reflexão, com vista à introdução de mudanças e ajustes para melhorar a sua implementação, no futuro, entendeu-se oportuno dar voz àqueles que mais diretamente estão implicados no processo de ensinar.

Assim, questionados os Responsáveis pelas Coordenações dos cursos e os docentes – em questão de resposta aberta – sobre que estratégias proporiam para melhorar a Formação para a Literacia da Informação, as suas respostas – resultantes das suas formações e experiências pedagógicas diversas – foram sujeitas a análise de conteúdo, trazendo uma maior riqueza de informação e, por consequência, um contributo acrescido para implementação de certas ideias de melhoria de um processo complexo.

As respostas dos Coordenadores e Responsáveis pelas Coordenações dos cursos foram organizadas de acordo com as perspectivas de cada elemento responsável pela coordenação das licenciaturas, justificando-se esta opção devido ao facto de assim se ter uma visão mais completa de cada indivíduo entrevistado. A opção por não fragmentar respostas dos entrevistados, porventura mais complexas, em vários tópicos, (nalguns casos, eventualmente semelhantes aos de outros responsáveis pelas licenciaturas em estudo), também se deveu à percepção de que assim se transmite uma maior visibilidade da coerência dos seus pontos de vista, ao longo da entrevista.

Abaixo se reproduzem, em versão sintética, as ideias-chave dos referidos Coordenadores de Curso como resposta à questão acima referida.

Cursos	Propostas de melhoria para a FPLI: Coordenadores
CA	<ul style="list-style-type: none"> A melhoria da FPLI poderia passar pela solução de uma organização conjunta das três u.c. [existentes no curso e mais vocacionadas para a FPLI] em que se abordam questões relacionadas com LI, com vista a apresentar e pôr em prática os requisitos dessa dita LI junto dos alunos do 1º ano. Esta situação estaria condicionada pelo plano de estudos existente (que não pode sofrer grandes alterações) e pela redução do tempo letivo decorrente do processo de Bolonha. Eventualmente, seria possível mudar um pouco os conteúdos programáticos, introduzindo um ou mais capítulos sobre este tema e proceder à articulação entre as u.c. em causa.
CTDI	<ul style="list-style-type: none"> Solicitação de trabalhos e pesquisas aos alunos. Seria necessário pensar estratégias mais criativas, por ex., comparação da informação sobre uma determinada matéria em suportes diferentes, análise crítica dos trabalhos de outros alunos, no sentido de identificarem o “copy paste”, através da pesquisa na internet, para percepção de que o trabalho “é um mosaico muito pouco trabalhado e às vezes incoerente”. Consulta sobretudo de artigos de revistas científicas, para percepção de que a informação não deve ser utilizada, de forma imediata, após a pesquisa. Insistência em questões relacionadas com a avaliação, a validade, a fiabilidade da informação; a identificação da autoria; a atualização; a originalidade da informação; a diversificação das fontes.
RH	<ul style="list-style-type: none"> Obrigatoriedade de mestrado. Aumento do número de anos da licenciatura, pois três anos é muito pouco tempo e insuficiente para o perfil desejado do profissional no mercado de trabalho, o qual é exigente. Diminuição da carga horária, em sala de aula mas, simultaneamente, aumento do tempo do professor com o aluno, possibilitando uma relação mais próxima. Criação de turmas ou grupos pequenos (10/15 alunos) e aumento do número de professores, para trabalho em profundidade de aspetos do currículo (mas a questão financeira não permite tal).

	<ul style="list-style-type: none"> Grande proximidade com o mercado de trabalho e contacto dos alunos com o mercado profissional para posterior reflexão com o professor sobre melhoria das funções observadas: “não é aprender o que se faz, mas é para além disso, aprender o que é feito, como se faz, e depois pensar como melhorar”. Introdução, nos planos curriculares, de disciplinas opcionais, com créditos, de forma a motivar o aluno a estar presente. Essas disciplinas seriam transversais e teriam a vertente de aprendizagem cultural, porque existe um défice muito grande em termos culturais nos alunos, sendo que na prática profissional há mais possibilidade de progredir na carreira para quem tem uma base cultural sólida, com competências para pensar de uma forma mais profunda e mais abrangente.
EB	<ul style="list-style-type: none"> Existência formal de uma u.c que aborde conteúdos e competências relacionados com LI. Caso contrário, pode até dizer-se que é uma competência transversal, que todos se devem sensibilizar para essa realidade, mas acaba por ser algo disperso, não muito efetivo, porque há uma diluição de responsabilidades, pelo facto de não ser formal.
EM	<ul style="list-style-type: none"> Existência de pequenas palestras, pequenos seminários, alguns cursos específicos para desenvolvimento dos alunos nessas matérias [de LI]. Poderia ser uma solução, mas com um funcionamento, obviamente, extra-curricular, porque é muito difícil, num curso com 3 anos, a integração duma disciplina específica para o efeito.
EGI	<ul style="list-style-type: none"> Reintrodução de projetos, com um grande tema, com autonomia dos alunos e o docente como orientador. Fomentar-se-ia a procura autónoma e prévia da informação, por parte dos alunos, à semelhança de países como a Lituânia e a Noruega e haveria o esclarecimento de dúvidas no decurso do trabalho, por parte dos docentes.
GAH	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização de todos os docentes (de u.c. teóricas ou práticas) para a necessidade de informar e ensinar os alunos sobre a importância de saber procurar a informação, tratá-la e comunicá-la, através da escrita e oralmente, na apresentação de trabalhos. Complemento de formação em todos os cursos de instituições de ensino superior, com seminário ou cursos abertos no âmbito da Formação para a LI. Poderia ser obrigatório ou não, tal como em certas universidades há disciplinas de Metodologia da Investigação que são obrigatórias independentemente das áreas Enquadramento da u.c.de Metodologia da Investigação nos planos dos cursos como unidade curricular, dependendo dos cursos e dos docentes das instituições determinarem se seria obrigatória ou não, mas colocando sempre à disposição dos alunos essa ferramenta, essa possibilidade de aprender
DES	<ul style="list-style-type: none"> Diversificação de fontes de informação, porque o curso não tem testes/livros e permite liberdade de recurso a conversas, escrita, websites de associações profissionais, de instituições, jornais – para que alunos tenham perspetivas diferentes –, no âmbito da u.c. de Design no Contexto. É necessária a adoção de terminologia adequada e uso contínuo de elementos orais e escritos no âmbito do Design.

Quadro 16 –Propostas de melhoria para a FPLI: Coordenadores / Responsáveis pelas Coordenações dos Cursos
conclusão

Quanto à análise de conteúdo às vinte e sete respostas abertas dadas pelos docentes sobre propostas de melhoria para a FPLI seguiu uma organização, de acordo com classes temáticas: *i*) estratégias perante o uso (não) ético da informação (6 respostas); *ii*) estratégias pedagógicas (7 respostas); *iii*) projetos interdisciplinares (3 respostas); *iv*) adoção/ articulação de estratégias institucionais no âmbito da FPLI (3 respostas) e *v*) formação (8 respostas).

Estratégias perante o uso (não) ético da informação: docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino pelo exemplo – Comparação didática entre resultados dos alunos que se esforçam e os que têm atitudes menos éticas (plágio e uso abusivo de recursos).
<ul style="list-style-type: none"> • Desde o 1º ano, deve haver consciencialização dos alunos sobre as questões éticas e a importância da formação para a LI. Da parte dos docentes, há que ser implacável na exigência e verificação dessas competências, devendo as tentativas de plágio ser severamente punidas para os alunos não julgarem que "o crime compensa".
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização na instituição da falta de LI, através da penalização efetiva das pessoas que não a praticam devidamente. As u.c. de metodologias deveriam ser orientadas para as áreas concretas dos cursos, com trabalhos aplicados ao curso, se possível, trabalhos interdisciplinares.
<ul style="list-style-type: none"> • Sanções mais pesadas no âmbito do uso não ético da informação, com coordenação de equipa para o efeito, embora esse trabalho devesse ocorrer anteriormente, no ensino secundário, onde não há essas preocupações.
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da ética e aprofundamento do mesmo.
<ul style="list-style-type: none"> • Testemunho pessoal de estratégia implementada tem evitado o plágio, através do acompanhamento e feedback dos trabalhos solicitados e a punição (reprovação) no caso de não cumprirem as regras. No ano anterior, a reprovação de 80% de uma turma, por não citarem corretamente a bibliografia, no trabalho solicitado. Possibilidade de alunos finalistas reprovarem se a bibliografia, mesmo bem citada, não for relevante e atual, ou se sites consultados forem de qualidade duvidosa. Estas medidas, que incluem competências de LI, melhoram a qualidade dos trabalhos e têm evitado o plágio.

Quadro 17–Propostas de melhoria da FPLI –estratégias perante o uso (não) ético da informação: docentes

Estratégias pedagógicas: docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de modelos pedagógicos como o Problem Based Learning.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento dos trabalhos de investigação em cada u.c. e promoção de mestrados em que a investigação seja obrigatória.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do trabalho individual.
<ul style="list-style-type: none"> • Mais aplicações da LI para desenvolvimento de competências.
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso aos métodos de pesquisa facultados pelas TIC e adoção de códigos de conduta para o uso lícito e ético da informação obtida.
<ul style="list-style-type: none"> • Maior consciencialização dos alunos sobre LI e maior preponderância da LI nos programas das disciplinas e na metodologia pedagógica.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomento do rigor e dos níveis de exigência aos alunos. Caso os docentes sejam rigorosos, tal fará aumentar a necessidade de os estudantes (que estudam pouco) alargarem o seu conhecimento, recorrendo a fontes externas ao professor.

Quadro18 – Propostas de melhoria da FPLI – Estratégias pedagógicas: docentes

Projetos interdisciplinares: docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade dos projetos Interdisciplinares em EB e EM que acabaram mas deveriam ser retomados pois os alunos mostram uma evolução muito positiva
<ul style="list-style-type: none"> • Reintrodução do Projeto Interdisciplinar nos cursos de Engenharia
<ul style="list-style-type: none"> • Reintrodução do projeto interdisciplinar anual, com acompanhamento dos docentes, registando-se uma evolução dos trabalhos, de ano para ano, no âmbito de aspetos relacionados com LI

Quadro 19 – Propostas de melhoria da FPLI – Projetos interdisciplinares: docentes

Adoção/ articulação de estratégias institucionais no âmbito da FPLI: docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Definição de estratégias em cada u.c. para que todas as vertentes de LI sejam exploradas e para que algumas delas sejam reforçadas em várias u.c., situação necessária devido à falta de tempo
<ul style="list-style-type: none"> • Mais interação entre disciplinas e docentes e mais formação e sensibilização dos estudantes para a LI
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de ideias e problemas relacionados com LI, junto de uma comissão representativa de cada curso, com debate dos resultados em toda a comunidade, no sentido de se desenvolverem estratégias eficazes, com afetação dos recursos necessários para desenvolver a Literacia da informação.

Quadro 20 –Propostas de melhoria da FPLI –Adoção/ articulação de estratégias institucionais no âmbito da FPLI: docentes

Formação: docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação na biblioteca.
<ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação sobre Metodologias de Investigação e sobre fontes de informação.
<ul style="list-style-type: none"> • Formação.
<ul style="list-style-type: none"> • Mais formação durante o ensino secundário e mais visitas de investigadores e profissionais que demonstrem a importância da LI.
<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão de competências de LI dos docentes aos estudantes implica que aqueles estejam preparados para realizar essa transmissão.
<ul style="list-style-type: none"> • Continuação do trabalho de valorização da LI, com apresentação de casos específicos, em colóquios e conferências sobre o assunto. Criação de uma política geral da Escola sobre procedimentos relativos aos temas éticos e ao plágio.
<ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação, workshops e penalização exemplar para situações de plágio.
<ul style="list-style-type: none"> • Obrigatoriedade da formação em LI, com introdução de unidades curriculares obrigatórias específicas para LI em todos os cursos da ESEIG e sessões de formação na biblioteca obrigatórias para todos os cursos.

Quadro 21 –Propostas de melhoria da FPLI –Formação: docentes

E porque se entende que a bibliotecária, desenvolvendo o seu papel de “teacher librarian”, tem uma responsabilidade determinante, ao formar os estudantes da Escola, para aumentar o nível das suas competências de LI, lembrem-se que as ideias mais importantes que deu para melhorar a FPLI, são a diversificação dos suportes das ações de formação, a formação a distância e o trabalho colaborativo entre o bibliotecário e docentes.

CAPÍTULO TRÊS – PARA UMA LEITURA CRÍTICA DOS RESULTADOS

Cabe agora interpretar os dados apresentados anteriormente sobre o estudo empírico, estabelecendo, sempre que possível e oportuno, relações com a revisão da literatura e verificando que aproximações e distanciamentos se geram entre as práticas e teorias acerca da LI.

1. Formação para a Literacia da Informação: da desvalorização ao reconhecimento contido

Da análise efetuada aos planos de curso das licenciaturas e às fichas ECTS, observa-se uma fraca incidência de u.c. mais vocacionadas para o desenvolvimento de competências de LI, as quais foram identificadas, nos planos de curso, como aquelas que continham um número igual ou superior a quatro competências de LI (por ex, o máximo de u.c. nestas circunstâncias é 12 num plano curricular com 41 u.c.).

Também se observa, nos diferentes planos curriculares, um muito baixo número de u.c. com o maior número de competências de LI correspondentes às sete que foram selecionadas para o presente estudo (o máximo que se pode observar é 4 u.c. por curso).

Esta realidade de pouco investimento formativo no desenvolvimento de competências de LI nos estudantes é corroborada pelas respostas dos docentes sobre percentagens de u.c. que lecionam e a presença implícita ou explícita da FPLI nas fichas ECTS.

De facto, tendo em conta o total de respostas válidas, a reduzida percentagem de 14,4% de docentes que afirma que a FPLI está explícita nas fichas ECTS das u.c. que leciona poderá levar à interpretação de que são poucos os que lhe conferem importância, já que é baixa a percentagem dos que explicitam a referida FPLI. Por oposição, os 56,8% de respostas que referem que a FPLI está implícita nas fichas ECTS pode revelar que a dita FPLI não é explicitada por vários motivos: *i)* porque não existe, *ii)* porque não é evidente a sua presença ou *iii)* porque não lhe é conferida importância suficiente para ser verbalizada. Quanto aos 28,8% de fichas ECTS sem referência à FPLI podem indiciar que não há uma reflexão dos docentes sobre esta questão.

Dos aspetos relacionados com a FPLI explicitamente referidas nas fichas ECTS, sendo “conteúdos programáticos relacionados com LI” a opção que regista uma maior

percentagem de respostas, por parte dos docentes, é certo que outros aspetos, explicitamente referidos, como competências ou avaliação das mesmas, são menos valorizados por eles.

Quanto aos aspetos de LI não explícitos nas fichas ECTS, o facto de uma maioria de 77,2% de docentes afirmar que os conteúdos de LI estão, no mínimo, presentes, apesar de não explícitos nas fichas ECTS, leva a interpretar que, apesar de não verbalizarem no documento institucional adequado para o efeito (a ficha ECTS), os docentes não deixam de abordar os referidos conteúdos de LI quando lecionam.

Daqui se depreende que uma análise meramente literal dos conteúdos constantes das já referidas fichas ECTS se poderá revelar insuficiente para uma compreensão mais detalhada de um processo complexo de ensino-aprendizagem que se concretiza de forma mais completa, para além do que é declarado num suporte escrito/online.

Ora, tal situação de ausência da LI nos documentos formais dos cursos do ensino superior, como nos planos de curso ou da sua aparente invisibilidade nos conteúdos programáticos das diferentes u.c. que os compõem, não será específica da ESEIG mas referida vastamente na literatura sobre a matéria. Relembrem-se as diferentes ações que, por esse motivo, foram levadas a cabo por diversas instituições que concretizaram programas com impacto institucional alargado, nomeadamente para estudantes recém-chegados ao ensino superior. Ou ainda, experiências pedagógicas mais restritas, com convocação de saberes interdisciplinares, incluindo não só as matérias nucleares e ministradas por professores vários, mas também por outros tais como bibliotecários e Informáticos (MORGAN; WALTON, 2008; FIEGEN, 2011).

Relativamente à FPLI e às áreas em que ocorre, embora a primeira opção escolhida pelos estudantes seja u.c. direccionadas para as TIC e a primeira opção assinalada pelos docentes seja u.c. direccionadas para Metodologia da Investigação, é de realçar que a segunda opção mais escolhida pelos estudantes é também u.c. direccionadas para Metodologia da Investigação.

Ora, de acordo com estes resultados em que se observa uma coincidência de escolha de uma das duas opções mais indicadas pelos dois grupos de respondentes, pode depreender-se um reconhecimento de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, por docentes e estudantes, enquanto veiculadoras de FPLI, sendo legítimo, então, destacar a valorização da Metodologia da Investigação no âmbito da FPLI, segundo a visão dos agentes educativos referidos.

O relacionamento preferencial da FPLI com as TIC, estabelecido pelos estudantes, não será alheio, certamente, ao predominante acesso à informação digital, que pressupõe a consulta da internet e de bases de dados, o que requer conteúdos tecnológicos normalmente ministrados nas u.c. de TIC.

Se, nos tempos atuais há quem afirme que quem não acede nem domina as novas Tecnologias da Informação e Comunicação é um info-excluído, lembre-se que perceber muito de informática, de computadores e da internet pode não ser sinónimo de ser info-incluído. Para que o seja, será necessário aliar às destrezas da área da informática as competências relativas ao ciclo do comportamento informacional – saber pesquisar, recuperar, seleccionar, avaliar e usar crítica e eticamente a informação (SILVA, 2008 c)

Entende-se que a associação que os docentes fazem entre FPLI e u.c. relacionadas com Metodologias da Investigação se deverá a uma percepção do conteúdo destas u.c. mais voltada para a componente mais “intelectual” das diferentes vertentes da LI e não tanto da incidência tecnológica, enquanto a prevalência do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na camada juvenil influenciará certamente a sua escolha.

Globalmente, considerando os estudantes de todas as licenciaturas, relativamente à opinião que têm sobre a importância que o curso atribui à FPLI, a maior percentagem avalia que o curso reconhece a FPLI como importante, registando-se no valor percentual das respostas uma avaliação mediana (numa escala de Lickert de 1 a 5 em que três é o valor mediano).

Também a partir das médias relativas à percepção que os estudantes têm acerca da importância que os seus cursos atribuem à FPLI é de salientar que a maioria dos casos a consideram bastante importante e que três dos oito cursos a consideram importante. Portanto, embora a avaliação seja maioritariamente positiva, pelo facto de não se registar nenhuma ocorrência de média com o nível “muito importante” leva a pensar que esta FPLI não é encarada pelos estudantes como excelente.

Quanto ao facto de os estudantes de 1º ano, na sua maioria, avaliarem melhor a importância que o curso atribui à FPLI do que os de 3º ano, tal poderá dever-se a uma percepção mais teórica dos que iniciam o 1º ciclo de estudos, resultante de menor contacto/frequência letiva do que os estudantes de 3º ano que terminam o referido ciclo.

Também poderá interpretar-se que as expectativas que os estudantes de 1º ano têm perante esta questão são superiores às dos seus colegas de 3º ano que já tiveram mais tempo para experienciarem e se aperceberem melhor de uma realidade de ensino que um

plano de estudos do curso pode não revelar totalmente, por ser unicamente um documento teórico em que se regista uma espécie de declaração de intenções.

Como exceções a esta situação maioritária, os estudantes de 3º ano de CTDI, RH e EB avaliam que o curso que frequentam atribui mais importância à FPLI do que os colegas do 1º ano.

A este facto podemos associar que, de acordo com análises anteriormente efetuadas, o curso de CTDI e de RH são os que mais unidades curriculares veiculadoras de LI contêm, pelo que será lícito inferir que os estudantes de 3º ano destes cursos, submetidos a um maior número de anos de escolarização, tenham, verdadeiramente, experienciado e valorizado melhor a FPLI do que os colegas de 1º ano que se encontravam no início do seu percurso escolar, quando inquiridos.

No caso dos estudantes de 3º ano de CTDI, a importância que o curso atribui à FPLI é considerada por eles como muito importante (comparando com os de 1º ano em que é bastante importante); no caso dos estudantes de 3º ano de Recursos Humanos é bastante importante (no 1º e 3º ano) e em Engenharia Biomédica a FPLI é reconhecida como importante (no 1º e 3º ano).

Relativamente a esta mesma questão, no caso de EB, e analisando globalmente todos os cursos, é curioso observar que este ocupa o último lugar quanto ao reconhecimento da importância da FPLI no curso, situação que se poderá relacionar com o facto de este curso ter o menor número de u.c. com um número de competências de LI igual ou superior a quatro. Ora, segundo esta análise comparativa, torna-se coerente a avaliação dos estudantes de EB, ao avaliarem de forma menos favorável a referida importância da FPLI no curso.

Nestes três casos, poder-se-á interpretar que há uma relação entre a existência no curso de um número mais elevado de u.c. vocacionadas para a FPLI e um reconhecimento da importância da FPLI mais favorável, por parte dos estudantes. Por outro lado, existe também uma relação entre um número menos elevado de u.c. vocacionadas para a FPLI e um reconhecimento menos favorável da importância da FPLI no curso.

Quanto aos docentes, considerando os três níveis da escala de Lickert – de 3 a 5, de importante a muito importante – embora em todos os cursos, a avaliação maioritária seja a de que os cursos consideram a FPLI positiva, tomando como referência apenas os valores mais altos da escala – bastante e muito importante – o curso de CTDI distingue-se dos outros, já que é o único a atingir a maioria de respostas relativas aos referidos níveis “bastante” e “muito importante”. Dentre todos os cursos, docentes e estudantes de CTDI

são os que melhor avaliam a importância que o curso em que ensinam e aprendem confere à FPLI.

De registo que no universo de todos os cursos não se observa nenhuma situação em que a maioria dos docentes avalie como muito importante a FPLI existente no seu curso.

Os resultados percentuais obtidos no grupo dos docentes provam que a maioria não considera a FPLI que ocorre nos seus cursos nem bastante importante, nem muito importante. E sobre os motivos que podem estar na base da pouca importância que os cursos atribuem a esta questão, pode interpretar-se que a causa principal tenha a ver com as reestruturações impostas pelo modelo de Bolonha, ao encurtar a duração do primeiro ciclo de estudos. A comprovar tal convicção, está a percentagem maioritária das repostas dos docentes que apontam como motivo principal da pouca importância que os cursos dão à FPLI a “insuficiência de horas letivas para dedicar a esta área”.

Poder-se-á questionar se com a implementação do modelo de Bolonha não ocorrem contradições, quando se promove, teoricamente, o desenvolvimento de competências de LI dos estudantes do 1º ciclo de estudos mas simultaneamente, e na prática, se “retira” tempo e espaço curricular para uma formação necessária na matéria.

Reitera-se que, se a maioria dos docentes e estudantes considera que os seus cursos valorizam a FPLI como importante, daqui se pode depreender que, generalizadamente, não há a perceção da importância extrema que a FPLI pode assumir, transversalmente, na formação dos estudantes do ensino superior; isto é, o reconhecimento da sua importância existe mas é predominantemente moderado. Ora, esta avaliação entronca nas ideias de algumas investigações anteriormente referidas que propõem ações de FPLI de vários tipos, muitas das quais colaborativas, com vista a colmatar a ausência da LI no currículo e falhas no desenvolvimento de competências de LI no percurso académico.

A opinião maioritária dos docentes acerca da insuficiência de tempo para dedicar à FPLI está, necessariamente, relacionada com as adequações das licenciaturas bietápicas, as quais, nesta Escola, como em muitas outras, sofreram uma reestruturação curricular de cinco para três anos. Aliás, esta é também a opinião generalizada dos Coordenadores de Curso que reiteram que a necessidade dessas reestruturações curriculares condicionou o desenho dos currículos a matérias prioritárias, ou seja, as que são consideradas como nucleares nos cursos.

2. Multiplicidade de contextos e interações na Formação

Refletir sobre os contextos em que ocorre a FPLI, sobre aqueles que os elementos do “núcleo duro” consideram mais importantes e ver de que modo a biblioteca e outros agentes educativos interagem com os estudantes é fundamental para uma visão crítica do “*modus operandi*” de uma formação que se quer o mais variada possível, contribuindo, assim, seguramente, para um desenvolvimento global e harmonioso dos estudantes.

Em resposta à questão sobre os contextos em que a FPLI se processa, todos os Coordenadores ou elementos responsáveis pelas Coordenações de curso referiram a sala de aula, a qual é, para a maioria, o mais importante.

Para os docentes respondentes à mesma questão, também a sala de aula é a opção que colhe a maior percentagem relativamente às outras opções, atingindo uns expressivos 46,6%.

Em consonância, portanto, Coordenadores de curso e docentes sobre o contexto em que predominantemente ocorre a FPLI, poder-se-á interpretar a preferência por este espaço de ensino-aprendizagem como uma valorização de um ensino de tipo presencial, em que, indubitavelmente, são asseguradas as designadas horas de contacto e em que a interação docente-estudante, estudantes-estudantes é, por certo, facilitada pelas condicionantes de uma comunicação presencial e síncrona.

Quanto ao contexto biblioteca, se bem que por alguns Coordenadores seja considerado o segundo local onde ocorre FPLI e, por outros, o segundo local mais importante em que a FPLI se processa, é igualmente generalizada a ideia de que a biblioteca é pouco frequentada pelos estudantes. Ora, existindo um desfasamento entre a importância conferida pelos docentes à biblioteca como contexto de FPLI e a pouca frequência desta pelos estudantes, pode interpretar-se que esta situação corresponda a constrangimentos vários, identificados como: *i*) a concorrência de bibliografia disponível online, o que desmotiva a deslocação dos estudantes à biblioteca, *ii*) as limitações de logística da biblioteca, decorrentes de os estudantes não poderem trabalhar muito à vontade em grupo, *iii*) a retirada/substituição de computadores da biblioteca por Mackintosh, cujo interface é menos amigável para os estudantes, registando-se, de acordo com depoimento da bibliotecária, uma baixa na respetiva utilização.

A propósito, refira-se que um baixo nível da frequência da biblioteca é um dado que, na revisão da literatura, se pode verificar, justificado pela concorrência de outras formas de acesso à informação, podendo entrever-se soluções para o aumento da referida taxa de frequência, tais como programas de FPLI motivadores e aliciantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem positivo e em que o bibliotecário desempenhe um papel proativo, fornecendo serviços que sejam uma mais-valia para os seus utilizadores (DUDZIAK, 2005; EISENBERG, 2006; AMANTE, 2010).

Os docentes referem, de igual modo, em segundo lugar, a biblioteca, como o contexto em que ocorre FPLI, mas com uma grande margem de diferença percentual (27,8%) em relação ao contexto mais escolhido, a sala de aula, estando, no entanto, a biblioteca melhor posicionada do que outras opções, como conferências ou outros contextos.

Ora, tal situação corresponderá certamente a uma representação mental dos docentes que valorizam bastante a biblioteca enquanto local de FPLI. Na sua ideia, os estudantes, neste contexto, poderão efetuar e consolidar aprendizagens, de forma mais autónoma e/ou eventualmente orientada por Técnicos, nas áreas do estudo, da investigação, pesquisa, consulta e requisição bibliográfica, inerentes ao desenvolvimento de competências de LI.

A percentagem dos docentes que atribui muita importância ao contexto sala de aula é superior à dos que atribui muita importância ao contexto biblioteca, o que revela uma clara valorização do contexto da sala de aula, no âmbito da FPLI, perante outros possíveis.

De notar a perceção de que a FPLI não se restringe ao espaço da aula, mas que outros contextos são considerados importantes, situação que se verifica, por exemplo, no estudo de Saunders (2012) em que os docentes consideram que a FPLI pode ocorrer em vários locais.

Preste-se, de seguida, especial atenção a um contexto já mencionado que, do ponto de vista teórico, é considerado privilegiado para a FPLI mas que, por norma, tende a não ser valorizado nem rentabilizado para esse fim, não fugindo à regra o presente estudo empírico, cujos dados demonstram que ele é subaproveitado e subvalorizado. Trata-se da biblioteca, cujas dinâmicas e interações serão interpretadas a partir dos depoimentos da bibliotecária, dos estudantes e docentes.

Para a bibliotecária, o serviço que coordena responde positivamente à função que deve cumprir à biblioteca enquanto formadora para a LI, sendo apontadas várias vertentes em que tal se verifica.

A partir dos exemplos citados –algumas ações de formação levadas a cabo –as quais são enquadráveis num programa de formação possível, no âmbito da LI, depreende-se que esta Técnica Superior tem uma noção adequada sobre estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento de competências de LI junto dos utilizadores deste serviço da instituição, evidenciando uma qualidade recomendada aos bibliotecários dos dias de hoje: a proatividade.

Ainda que até 2009 a biblioteca não dispusesse de um plano de atividades anual relativo à FPLI, existia uma uniformização de procedimentos quanto à formação realizada. Pelo facto de o público-alvo serem os estudantes de 1º ano, tal poderá significar, certamente, o reconhecimento, por parte da bibliotecária, de que os estudantes recém-chegados do ensino secundário poderão ter falta de conhecimentos sobre questões básicas de LI.

Portanto, poder-se-á entender que esta formação possa ter um duplo objetivo: colmatar lacunas dos estudantes do 1º ano, pré-existentes ao seu ingresso no ensino superior, bem como ambientá-los a um novo contexto e objetivos de aprendizagem distintos dos vivenciados anteriormente.

Veja-se, a este propósito, na revisão da literatura efetuada, as referências a vários tipos de ações promovidas pelas bibliotecas, isolada ou colaborativamente com outros serviços/entidades, que são levadas a cabo em muitas instituições, para acolhimento dos novos estudantes.

Depreende-se que, no ano de 2009, houve um reforço da FPLI, concretamente sobre recursos eletrónicos e pesquisas nos referidos recursos, algumas delas solicitadas por docentes de Metodologia da Investigação ou do mestrado em Finanças Empresariais. Ora, poderá interpretar-se que, da parte dos professores em causa, haverá a perceção de que os estudantes precisam de adquirir conhecimentos e técnicas de pesquisa e que a bibliotecária será o seu colaborador ideal para o efeito, situação também descrita na revisão da literatura, a propósito da perceção que os docentes têm sobre os bibliotecários (EXTREMEÑO; AMANTE, 2012).

Subjacente a estas solicitações, estará uma sensibilização dos docentes quanto à importância de serem desenvolvidas nos estudantes competências de pesquisa da informação. Verifica-se, neste caso concreto, um efetivo diálogo e colaboração entre

docente e bibliotecário, em benefício dos estudantes, o que é considerado por vários autores como desejável. Por hipótese, ainda se pode admitir que os estudantes tenham sido auscultados quanto ao interesse dessa ação formativa complementar, para além de eventual formação feita pelo docente e aprendizagem autónoma dos aprendentes.

A intenção de organizar um plano de formação no âmbito da LI, a partir de 2010, contemplando calendarização, divulgação atempada bem como possibilidade de inscrição prévia nas ações de formação, por parte dos interessados, parece revelar uma mudança de atuação na abordagem da formação levada a cabo pela biblioteca. Assim, para além de uma melhor planificação prévia, tal situação diferenciar-se-á da anterior porque permitirá uma abordagem e escolha de mais temas, por parte dos diferentes utilizadores, de acordo com as suas necessidades de (in)formação. Poderão agora escolher a ação de formação que lhes convenha, enquanto, no passado, existia um só tipo de formação padronizada e, de algum modo, “imposta”. No modelo que se pretende aplicar, no futuro, será a vontade dos indivíduos que sentem lacunas em dadas áreas do conhecimento que presidirá à frequência da ação de formação, facto que corresponderá ao protagonismo que se pretende conferir aos estudantes a frequentar planos de estudo de acordo com as premissas estipuladas pela Declaração de Bolonha.

O facto de o público-alvo destas ações serem preferencialmente os estudantes do 1º ano de licenciatura e também de mestrado revelará, por certo, o reconhecimento de falhas ou insuficiências de formação anterior. Já foram referidas as inerentes à formação do ensino secundário e, agora, as de um primeiro ciclo de formação superior. Ora, em relação a estas, que abrangem os estudantes de mestrado, tal poderá significar que a formação recebida na licenciatura não os preparou para o grau de exigência da investigação que têm de realizar neste ciclo de estudos.

As dificuldades sentidas pelos estudantes de 1º ano, a nível de competências de LI, são uma situação generalizadamente referenciada na literatura, sendo, por esse motivo, levadas a cabo ações de formação para colmatar essas lacunas, precisamente para esses destinatários que enfrentam novas realidades e objetivos de ensino-aprendizagem diferentes dos anteriormente exigidos. Por esta razão, no caso da ESEIG, como noutros, se observa o posicionamento de u.c. relacionadas com Metodologias da Investigação nos primeiros anos das licenciaturas. No entanto, como já referido, são vários os autores que defendem que essa formação não se deverá esgotar no início do ciclo de estudos. Pelo contrário, ela deveria ser continuada e progressiva, ao longo do currículo, pois está

provado que os estudantes, em fase final de ciclo de estudos, ainda sentem dificuldades sobre questões de LI (NATALLE; CROWE, 2013).

A referência à realização de sessões de formação com formadores externos dirigidas a docentes demonstra a preocupação em formar também aqueles que, por sua vez, terão de formar os estudantes, sendo tal situação reveladora de uma conceção da formação a montante. Sobre esta preocupação de formar os formadores dos jovens estudantes falam vários autores, dentre os quais Laura Lemos e Clara Macedo (2003) e Amante (2012).

Entende-se que, embora, por norma, a iniciativa da organização da ação de formação parta da biblioteca –como a realizada para os estudantes de 1º ano ou para toda a comunidade escolar, no caso de formadores externos – a biblioteca é recetiva a pedidos de formação por parte de diferentes agentes educativos, tal como docentes ou estudantes.

Então, a abertura aos utilizadores e o diálogo que se promove entre estes e a biblioteca são aspetos positivos e que reforçam uma relação desejável entre fornecedores e consumidores de um serviço fundamental. Também de registo são os diferentes meios através dos quais o apoio formativo é dado. Presencialmente, seja em sala de aula, no caso de a formação ser solicitada por um docente, seja ao balcão, se o pedido de apoio for solicitado individualmente, tudo são estratégias que incentivarão e reforçarão a aprendizagem, linha de ação que incorpora a função formadora da biblioteca.

O facto de a formação/ apoio aos utilizadores também poder ser dado através das novas tecnologias, em comunicação síncrona, tal como o chat ou Messenger, corresponderá a uma resposta eficaz e modernizada do serviço, a qual permite responder às solicitações dos leitores da biblioteca, evitando a sua deslocação ao espaço físico. Em alternativa a estes meios de comunicação, também é disponibilizado apoio através da comunicação assíncrona, via mail, sendo garantida uma resposta no prazo de 24 horas. Ora, estas novas possibilidades de contacto atestam que há uma preocupação de modernização e sensibilização perante utilizadores cada vez mais formatados para o paradigma digital, sendo este tipo de comunicação um dos possíveis e preferidos por utilizadores que não têm tempo/disponibilidade para se deslocarem aos Serviços.

De registar que, sendo o volume de solicitações presenciais muito maior do que as realizadas através das novas tecnologias, tal poderá revelar a preferência dos utilizadores pela comunicação face a face, a qual trará as vantagens inerentes ao recurso à linguagem não verbal. Esta preferência também pode ser sinal do desconhecimento da existência destas TIC para fins comunicacionais, por parte dos utilizadores, ou do pouco à

vontade no seu uso das referidas TIC, ambos sintomas da necessidade de mais formação e divulgação suplementar nesta matéria.

Este reforço da divulgação entronca na necessidade defendida por vários autores de adoção de estratégias de Marketing no que diz respeito à visibilidade institucional da LI.

Poder-se-á interpretar que as metodologias usadas nas ações dependem dos objetivos e dos recursos existentes, os quais, sendo escassos, limitarão as potencialidades que se podem extrair da sua implementação junto do público-alvo. Assim, desde a formação em anfiteatros, para grandes grupos ou a formação em sala de computadores, para grupos mais restritos, ressalta a intenção de realização de formações futuras mais práticas, menos expositivas e nas quais os formandos possam realizar exercícios nos computadores e tirar dúvidas. Em jeito de avaliação/crítica das condições existentes, refere a bibliotecária que este formato da formação – que se entende como o mais adequado – raramente é o adotado, devido à falta de recursos humanos. Daqui se pode confirmar as tão reconhecidas vantagens de um ensino mais personalizado que é difícil concretizar por falta de recursos.

Tal tipo de dificuldades que exigiriam uma afetação de mais recursos humanos prende-se com a tão falada necessidade de envolvimento institucional, referida por vários autores como fundamental, para a obtenção de sucesso em Programas de LI.

Ainda na mesma linha de pensamento crítico sobre o modo como a bibliotecária fala da metodologia adotada no processo formativo, poder-se-á aduzir dos benefícios que um processo de avaliação da ação de formação poderia trazer. Sendo assumido que o feedback dos formandos sobre a formação é inexistente ou feito indiretamente *a posteriori*, em contacto presencial com a bibliotecária ou por mail, quando apresentam dúvidas, depreende-se que nem tudo é bem assimilado no ato formativo.

A posterior apresentação de dúvidas efetuada pelos estudantes revela dificuldades na aquisição de alguns conhecimentos ministrados na formação. Segundo a bibliotecária, a ausência de uma postura autónoma de aprendizagem, através da consulta de tutoriais disponíveis para o efeito, pode significar uma falta de hábito dos estudantes em auto-formarem-se por essa via e também a necessidade de reforço do apoio presencial pelo pessoal da biblioteca para consolidação de certas matérias junto dos utilizadores da mesma.

Note-se que a observação entre o que é feito e o que se poderia fazer é registada numa perspetiva de melhoria do processo formativo, o qual, na sua fase final, deveria passar pela avaliação dos resultados.

A noção de que o feedback dado pelos estudantes em relação à formação recebida é raro, ocorrendo, esporadicamente, enquanto ela decorre, através de dúvidas expostas à bibliotecária, é assumido pela mesma e será seguramente um aspeto negativo. Como exceções, registam-se os casos daqueles estudantes que têm de apresentar trabalhos no âmbito de alguma unidade curricular ou a nível do mestrado e não conseguem aceder à informação pretendida. Ora, tal será sintomático de que, maioritariamente, os estudantes só recorrerão a apoio “extra-formação” para total compreensão dos conteúdos ministrados, se precisarem deles para efeitos práticos, o que reforça a convicção de que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem deve ser teórico-prática.

Também é bem claro para a bibliotecária que, como não é efetuada uma avaliação da formação, não será possível medir se houve progresso nos estudantes graças à mesma. Portanto, pressupõe-se que a bibliotecária admite que resultados obtidos pelos estudantes, na área da LI, possam ser adquiridos por outras vias. Depreende-se que, para quem realiza a formação, será importante perceber se existe evolução nos formandos como resultado da mesma, sendo que a solução apresentada para tal passaria pela realização de dois questionários/testes realizados anterior e posteriormente à referida formação.

Esta convicção da necessidade da avaliação das competências de LI é assunto que, como referido anteriormente, tem sido objeto de investigação (DUDZIAK (2005); ANDRETTA, POPE; WALTON (2008); FIEGEN (2011), embora a maior parte dos autores se refira à ausência da avaliação das competências de LI como a situação mais generalizada e que carece de ser mudada.

Quanto à aplicação de conhecimentos e competências de LI no quotidiano académico dos estudantes, a bibliotecária regista, com agrado, desde há alguns anos, um maior grau de autonomia destes no âmbito de procedimentos de pesquisa. Admitindo que tal possa ser resultado das ações de formação, não existem, no entanto, mecanismos para verificar essa correlação, sendo estas observações, portanto, impressivas e não comprovadas.

O facto de uma determinada atividade de formação que se realizava no passado – a visita à biblioteca – ter sido abandonada significa que, dentre outras passíveis de serem concretizadas, esta não é das prioritárias.

Poder-se-á interpretar que as opções de formação adotadas investem não tanto na orientação no espaço físico e no acesso livre à estante, mas mais na pesquisa autónoma através de meios digitais, tais como as pesquisas no catálogo online ou a formação a distância.

Sobre a modalidade do elearning não se verifica a colaboração entre a bibliotecária e os docentes, nomeadamente no que diz respeito à produção de materiais pedagógicos. Embora esta estratégia implementada noutras instituições seja reconhecida como de interesse pela bibliotecária, pode depreender-se que, mais uma vez, a falta de recursos, nomeadamente humanos, possa ser um dos obstáculos à concretização de uma iniciativa de relevo no âmbito da FPLI. Ou, como referem Amante e Extremerio (2012), pode refletir uma generalizada falta de tradição num trabalho efetivo de co-docência entre bibliotecários e professores.

Seguramente, nesta matéria, na ESEIG como noutras instituições nacionais e internacionais, tal será um percurso a desbravar, no desejável trabalho colaborativo que a FPLI deve pressupor.

Relativamente aos recursos bibliográficos digitais existentes, o facto de eles recobrirem todas as áreas científicas dos cursos significa a constituição de um acervo adequado a uma biblioteca universitária, da qual a b-on faz parte. Já um outro aspeto criticável e que dificulta o acesso aos recursos digitais terá sido a substituição de hardware pc por Macintosh, nos postos de consulta, cujo interface diferente e pouco familiar, para a esmagadora maioria dos utilizadores, será um obstáculo a nível da sua utilização. Ora, segundo a situação descrita, poder-se-á questionar a oportunidade desta decisão superior, certamente tomada com a intenção de um uso racional de computadores operacionais, mas que não serve os interesses dos utilizadores deste serviço, por estes não saberem utilizá-los. Assim, esta medida deveria ter sido acompanhada de outras ações que contemplassem, de forma prática, instruções dos diferentes procedimentos a adotar no uso de Macintosh.

Outra dificuldade assinalada prende-se com a lentidão do acesso aos recursos online, nomeadamente da b-on, situação reportada, melhorada, mas ainda não totalmente resolvida pelo Serviço de Informática. Ora, é de sublinhar a necessidade de diálogo constante entre os serviços da biblioteca e da Informática, os quais devem sempre interagir com vista à resolução de problemas e à melhoria contínua dos serviços. Eis mais um exemplo da necessidade de uma base de trabalho colaborativo que, tal como defendido na revisão da literatura, carece de apoios institucionais, os quais, neste caso

concreto, teriam de envolver os órgãos de Direção no sentido de estes procederem a investimentos para a modernização do parque informático.

Ainda sobre o acesso a bases de dados científicas, tal como a b-on, poder-se-á deduzir que, por sua livre iniciativa, os estudantes não recorrem a estes recursos bibliográficos de qualidade reconhecida. Segundo a bibliotecária, os estudantes são “pressionados” a usá-las, sendo implícito que se os destinatários dessa ação “mais” persuasiva são os estudantes de CTDI ou os estudantes do mestrado, os docentes destes grupos serão aqueles agentes educativos que mais reconhecerão a necessidade de exigência a nível das pesquisas da informação. Também a bibliotecária se inclui, naturalmente, neste “grupo de pressão”, aconselhando aos estudantes o seu uso, provavelmente porque plenamente ciente de que a qualidade da informação científica recolhida deste portal é elevada e adequada às suas necessidades informacionais.

A ação persuasiva, exercida pela bibliotecária, para que os estudantes utilizem mais a b-on, para além das razões apresentadas, poderá também a ver com o baixo índice de utilização (entre 10% a 15% em relação aos utilizadores), o que representará um baixo retorno face ao alto investimento institucional realizado.

Sendo os motivos que, segunda esta Técnica Superior, podem estar relacionados com a não utilização da b-on, a lentidão no acesso ao portal, dificuldades de pesquisa, a complexidade do interface e, nalguns casos, o pouco à vontade dos estudantes no domínio da língua inglesa, tal significa que haverá falhas de ordem tecnológica e de formação que seria importante colmatar para as ultrapassar. De acordo com a visão dos estudantes, o acesso a elevado número de artigos de texto integral também poderá ser entendido como um problema relacionado com o *overload* informacional, sendo encontrada uma resposta pela bibliotecária –a insistência para que as pesquisas sejam refinadas e pormenorizadas.

Esta situação enquadra-se na descrição feita por variados autores sobre ações de formação realizadas por bibliotecários para a correta recuperação e uso adequado da informação. Também se coaduna com a ideia do papel proativo do bibliotecários que deve estar atento às necessidades dos utilizadores e, antecipadamente, formá-los para serem utilizadores conscientes e críticos da Informação.

Da experiência e observação da bibliotecária aos hábitos de pesquisa dos utilizadores, é possível registar-se um uso maioritário de um motor de pesquisa generalista, por parte dos estudantes, tal como o Google ou, em menor escala, do Google académico, ou em reduzida escala, do Google Science. Apesar de se poder observar uma forte predominância do uso dos recursos de pesquisa digitais sobre os recursos de papel,

poder-se-á depreender que a bibliotecária entende útil divulgar mais in/formação nessa matéria, nomeadamente através do site da biblioteca. Certamente, esta medida de divulgação simples poderá contribuir para a consulta de fontes de informação mais diversificadas e credíveis, facto que confirma, a mais este nível, o reconhecimento da importância da in/formação dos utilizadores que um bibliotecário deve cultivar.

De acordo com a observação efetuada pela bibliotecária acerca da consulta de bibliografia para fins diferentes dos académicos, é referido que existe um número ínfimo de requisições que incidem sobre a temática do lazer (cerca de 1%), o que reforça a ideia já referida anteriormente de que esta biblioteca universitária nem está vocacionada para esse objetivo nem o seu acervo é constituído para esse fim.

Reforça-se assim a noção da utilização da biblioteca predominantemente para fins académicos, perceptível pela tipologia de bibliografia consultada, na sua esmagadora maioria requisitada com o objetivo de suporte à realização de trabalhos ou porque referida como bibliografia recomendada para as diferentes unidades curriculares.

O facto de a biblioteca efetuar a divulgação das últimas aquisições bibliográficas é sinal de que procede à atualização do acervo e de que se preocupa em fazer a respetiva divulgação. Mais do que isso, fazer a difusão seletiva da informação pressupõe a elaboração prévia de perfis de utilizadores aos quais faz chegar a informação sobre bibliografia do seu interesse. Desta forma, corresponde, através de meios personalizados, como o mail, à satisfação de necessidades informacionais dos leitores/utilizadores do serviço. Dir-se-ia que, também, neste campo da divulgação dos títulos recentemente adquiridos junto de quem necessita do acesso a dada informação especializada, a biblioteca cumpre a sua função de formadora para a Literacia.

A informação de que a grande maioria de estudantes usa a biblioteca para realizar trabalhos de grupo é coerente com a importância conferida aos mesmos, por diferentes agentes educativos, dentre os quais os próprios estudantes. Assim, os estudantes encontrarão na biblioteca um espaço que lhes possibilita o encontro com os seus pares para o trabalho em equipa, bem como para a pesquisa bibliográfica, através do livre acesso e requisição.

Visto que é muito reduzida a expressividade daqueles que consultam bibliografia individualmente, poder-se-ia falar numa mudança comportamental que pode ser vista como um sinal da tendência para a construção do conhecimento colaborativo.

Também é de registo a ideia de que cerca de 50% dos estudantes frequentadores da biblioteca realizam autonomamente as suas pesquisas, o que se pode relacionar com as

respostas de docentes e estudantes sobre a sua posição face à autonomia na aprendizagem. De facto, esta competência de LI, dentre as sete em análise, no entender dos estudantes é a primeira que eles consideram que o processo de ensino-aprendizagem desenvolve e para os docentes é a terceira. As respostas que colocam esta competência de LI nos lugares cimeiros das escolhas de docentes e estudantes são ilustradoras da importância que lhe é reconhecida e que, a nível das pesquisas efetuadas na biblioteca, também tem uma expressão bastante significativa de cerca de 50%.

O primeiro entrave apontado pela bibliotecária, quanto ao sucesso de um programa de Literacia da Informação, tem a ver com a falta de interrelação entre os vários agentes educativos – os docentes, a bibliotecária e os estudantes. Ora, embora sejam descritas situações esporádicas de professores que pedem o apoio do bibliotecário, ressalta, deste depoimento, uma falta de articulação entre os elementos do chamado núcleo duro da FPLI, pelo que se poderá concluir que um percurso e insistência maiores nesta desejável interação devem ser feitos.

Outro aspeto indicado pela bibliotecária, e também já anteriormente referido, terá a ver com a ausência de FPLI dos docentes, já que aquela que eles receberam nas suas licenciaturas e mestrados será, atualmente, escassa e desatualizada. O facto de serem referidas áreas específicas em que a formação dos docentes deveria ser prioritária, tal como a investigação e a bibliometria refletirá, seguramente, uma perceção de algumas fragilidades formativas que, a esse nível, interessará combater.

Portanto, daqui se pode depreender que a ausência ou lacunas de formação a montante – nos docentes – trará resultados menos bons, a jusante – nos estudantes.

Outro obstáculo institucional que poderá limitar o sucesso de um programa de LI será o baixo nível de exigência dos docentes, a nível da pesquisa no âmbito dos trabalhos, podendo ler-se, no depoimento da bibliotecária, como uma crítica, o facto de os docentes facultarem aos seus discentes todos os powerpoints utilizados e visionados nas aulas. Poder-se-á interpretar que, para a bibliotecária, tal situação representará um fator que condiciona negativamente o desejo de procura de mais informação, por parte dos estudantes. Na verdade, poder-se-á incorrer na situação de estes julgarem que, tendo acesso à informação sintetizada pelo professor, as suas necessidades informacionais estejam plenamente satisfeitas, não havendo a motivação para pesquisa de outras fontes de informação credíveis.

A crítica à disponibilização de todos os materiais pedagógicos deste tipo aos estudantes poderá indiciar o receio de que os estudantes se limitem a estas fontes de

informação, podendo criar-se a ilusão de que o que vai ser exigido pelos seus professores corresponderá unicamente aos conteúdos que eles divulgaram. Dir-se-ia que, neste capítulo, o espírito de Bolonha, compaginado com a consulta de diversas fontes de informação, com a aprendizagem autónoma e com o espírito crítico poderão não estar ainda interiorizados pelos estudantes (e eventualmente, por alguns docentes) podendo estes incorrer numa perceção passiva e redutora do processo de ensino-aprendizagem.

A inexistência de cursos de elearning realizados conjuntamente pela bibliotecária e por professores também é indicada como um entrave à obtenção de sucesso de um programa de LI. Relembre-se que esta é, de facto, uma possibilidade estimulante da FPLI, tal como o atestam estudos sobre o “blended learning” (WALTON [et al.], 2007; PINTO; SALES; OSORIO, 2008).

Também a insuficiência de recursos humanos na biblioteca, bem como um horário de funcionamento limitado deste serviço, podem ser lidos como fatores que limitarão a realização de determinadas atividades de apoio e dinamização do referido serviço. Estes dois mesmos fatores negativos também inviabilizarão, por certo, a frequência da biblioteca por determinados estudantes, nomeadamente aqueles que são trabalhadores estudantes, o que poderá significar uma falha, a nível da política institucional, no que diz respeito ao direito a um igual tratamento de todas as camadas da população estudantil. Mais uma vez, o investimento institucional revelar-se-ia aqui determinante para a resolução das limitações referidas.

A Responsável da biblioteca assume, logo à partida, responsabilidade direta no processo de melhoria da FPLI da ESEIG, referindo a necessidade de maior disponibilidade da biblioteca para o efeito. Ora, no quadro descrito de falta de recursos, será legítimo associar a falta de disponibilidade para a formação à falta de pessoal, já que outras tarefas essenciais tais como o serviço de referência e todo o trabalho de *back office* têm de ser assegurados.

A referência a um plano de formação e à implementação do mesmo significa um desejo de sistematização prévia e atempada, de programação de atividades formativas consideradas de relevo, bem como pressupõe a vontade de mudança em relação ao que tem vindo a ser feito.

Um bom exemplo de ação de formação de LI corresponderia à ideia de um trabalho colaborativo entre a biblioteca e os professores, incidindo sobre temas como a pesquisa, a avaliação e o uso ético da informação. Ora, tal significará, inequivocamente, uma desejável atuação articulada de vários agentes educativos, cujos benefícios em prol

da LI dos estudantes são referidos em vários estudos de referência, tal como referido anteriormente.

Outra boa prática, no âmbito do processo de melhoria da FPLI, passaria pela diversificação das ações e dos suportes utilizados para a sua divulgação, nomeadamente através de guias disponíveis, do elearning e do site da biblioteca.

A insistência na in/formação que educa os estudantes para o uso de recursos bibliográficos diferentes dos de papel é uma outra ideia sugerida e que, seguramente, se coaduna com a própria essência da LI, tendo como objetivo o adequado uso da informação em qualquer suporte que seja.

Finalmente, decorrente da necessidade da formação a distância, perpassa a noção de que não bastará só levar a cabo ações de formação desta natureza, mas que será necessário também providenciar para que elas sejam conhecidas, através de vários meios, dentre os quais, o mail. Ora, esta visão de que não basta só fazer, mas que importa que se saiba o que se pretende fazer significa seguramente a necessidade de se proceder a uma ampla divulgação do programa de FPLI junto da comunidade académica. Sobre a necessidade de marketing acerca dos programas de LI também abundam referências na literatura (MORGAN; WALTON, 2008; ANDRETTA; POPE; WALTON, 2008; AMANTE; EXTREMEÑO, 2012).

Veja-se, de seguida, de que modo encaram os estudantes a biblioteca, enquanto formadora para a LI, tecendo-se, antes de mais, alguns comentários ao perfil destes jovens utilizadores com pouca apetência a frequentarem este importante serviço da Escola e que os pode e deve auxiliar no seu percurso académico.

De acordo com os dados recolhidos junto dos estudantes sobre os hábitos de frequência da biblioteca escolar, anteriormente ao ingresso no ensino superior, pode afirmar-se que a maior percentagem de estudantes que afirmam ter frequentado o referido espaço corresponde aos estudantes do ensino secundário. Curiosamente, o nível de ensino dos estudantes que mais frequentam a biblioteca, a seguir aos estudantes do Secundário, coincide com os de 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), seguidos dos de 2º ciclo do Ensino Básico e finalmente dos de 1º ciclo do Ensino Básico. Tais dados podem remeter para a interpretação de que, à medida que os ciclos de ensino progridem, aumenta a percentagem de estudantes que frequenta a biblioteca escolar, certamente porque as necessidades de leitura/pesquisa da informação aumentam, consoante a complexidade dos ciclos de formação.

Quanto à frequência da ida dos estudantes à biblioteca no ensino superior, nomeadamente à biblioteca da ESEIG, é sintomático de uma bastante baixa frequência o facto de a maior percentagem (cerca de 39%) afirmar fazê-lo raramente e a segunda maior percentagem (20,2%) afirmar fazê-lo num período que se pode considerar espaçado no tempo – várias vezes no mês. Igualmente ilustrador dessa bastante baixa frequência é o dado de que a maioria de estudantes afirmam frequentar a biblioteca da ESEIG nunca e raramente, o que corresponde aos dois níveis da escala mais baixos, quanto à frequência.

Também a maioria dos estudantes afirma não utilizar computadores na biblioteca da ESEIG. E duma parte bem menor daqueles que responderam à questão sobre que tipo de computadores usam na biblioteca, revela-se a preferência da maioria pelo portátil, sendo que uma minoria afirma usar os computadores da biblioteca. Tal uso preferencial do portátil, também registado pela Bibliotecária, desde há alguns anos, poder-se-á dever ao acesso muito generalizado que os estudantes têm em relação à aquisição deste tipo de computadores, à existência gratuita de wireless na escola e à facilidade de acesso à internet, em simultâneo com a possibilidade de realização doutras tarefas no computador pessoal, o que evidentemente é prático e cómodo para os utilizadores. Registe-se que na questão relativa às atividades realizadas pelos estudantes na Biblioteca da ESEIG apenas cerca de 9% afirma utilizar a internet, o que parece pouco expressivo e permite extrair a conclusão de que a maioria dos estudantes não vão à biblioteca para consultar a internet, provavelmente porque o podem fazer a partir de outros locais de mais fácil acesso, como a própria casa.

Sobre estas atividades que os estudantes realizam na biblioteca da ESEIG, as opções inequivocamente relacionadas com o estudo reúnem uma percentagem maioritária de respostas dos estudantes. Esta grande preferência dos estudantes, confirmada pela bibliotecária, contrasta com opções relacionadas com o lazer, que somam um total percentual muito pouco expressivo de cerca de 5%, o que permite confirmar que a bibliotecária universitária será utilizada predominantemente para fins de estudo e não de recreação.

Sobre a questão aberta relativa a outras atividades realizadas pelos estudantes na biblioteca e que reúne apenas uma percentagem residual de respostas (dezoito respostas), será interessante realçar que a maioria dos estudantes (catorze) fazem questão de referir que não vão ou nunca foram à biblioteca e que cinco deles aproveitam a oportunidade da resposta aberta para justificarem que a causa será a incompatibilidade de horários, o que poderá significar um horário desajustado deste serviço.

Embora seja minoritária a percentagem de estudantes que afirma ter dificuldades em utilizar os recursos da biblioteca (cerca de 23%), esta ainda tem alguma representatividade e pode estar relacionada com a baixa frequência dos estudantes deste serviço e/ou com pouca familiarização com os processos de pesquisa, recuperação e consulta da informação pretendida.

Como primeira figura de apoio a quem os estudantes recorrem para sanar essas dificuldades, surge o bibliotecário, provavelmente porque está mais próximo fisicamente do contexto em que as dificuldades surgem e porque será alguém que, pela natureza das suas funções profissionais, inspirará mais confiança relativamente a conhecimentos técnicos e científicos, transmitindo a impressão de mais autoridade na matéria. Em segundo lugar, os estudantes recorrem mais aos amigos, provavelmente por estes serem das pessoas mais próximas do ponto de vista pessoal, por terem mais à vontade e confiança para partilharem as suas dúvidas e provavelmente por aqueles terem também a experiência de frequência da biblioteca e poderem, por isso, ajudar a resolver problemas do seu conhecimento. É curioso que os professores apareçam em terceiro lugar, depois dos amigos, como entidades a quem os estudantes recorrem para sanar dificuldades na utilização dos recursos da biblioteca, provavelmente porque considerados pelos estudantes como menos próximos da realidade biblioteca. Da hierarquização percentual destes resultados resulta claro que o bibliotecário, neste aspeto específico, ocupa um papel central na formação para a LI, numa situação de orientação na pesquisa ou de solução para um problema informacional. Interessante ainda será acrescentar que é semelhante a perceção que estudantes e bibliotecária têm sobre a percentagem de estudantes que recorrem ao bibliotecário e pessoal da biblioteca para solicitação de apoio pois, no caso dos estudantes, ronda os 47% e no caso da bibliotecária aponta para os 50%.

Como referido anteriormente, o baixo índice de consulta da internet na biblioteca, pelos estudantes, é coerente com uma percentagem reduzida, de consulta de informação em formato eletrónico, por parte destes, (cerca de 14%). Dos materiais a que os estudantes acedem na biblioteca da escola, a maioria afirma consultar livros, seguindo-se, em segundo lugar, as revistas e, em terceiro lugar, informação em formato eletrónico. Somando as percentagens de todas as opções mais claramente associadas ao suporte em papel – livros, revistas e jornais – poder-se-á afirmar que, apesar de integrados na Sociedade da Informação e do Conhecimento, em que as novas tecnologias dominam, uma maioria muito significativa de cerca de 80% de estudantes, assumindo consultar materiais nesse formato, demonstra ter preferência pelo suporte tradicional. Em

consonância com dados anteriormente referidos sobre atividades de pesquisa e leitura de informação, por lazer, que uma minoria de estudantes realiza na biblioteca, também os materiais mais vocacionados para o lazer são muito pouco consultados pelos referidos estudantes, o que leva a crer que muito poucos estudantes associam a biblioteca a vivências recreativas.

Também a frequência da requisição de materiais da biblioteca da ESEIG, sendo bastante baixa – relembre-se que uma maioria de cerca de 75% de estudantes afirma fazê-lo raramente ou nunca o fazer e cerca de um total de 23% refere fazê-lo esporadicamente no mês ou várias vezes no mês – pode indiciar uma baixa necessidade de investigação aprofundada. Numa situação de requisição de materiais que poderia ser considerada ideal –de requisição diária ou de várias vezes na semana – só existem 0,6% de casos, o que é muitíssimo pouco significativo.

Mais grave do que o baixo índice de requisição de materiais da biblioteca parece ser a baixa frequência de utilização dos recursos da Biblioteca, pois tal significa que os estudantes nem sequer em consulta presencial usam regularmente os recursos disponíveis no acervo da biblioteca. Os resultados colhidos sobre a referida frequência de utilização dos recursos da biblioteca corroboram outros resultados já enunciados sobre baixos índices de utilização da internet na biblioteca e de consulta de informação em formato eletrónico. Na verdade, novamente confrontados com questões sobre a frequência de utilização de recursos da biblioteca, tais como bases de dados eletrónicas (b-on e outras), biblioteca digital ou catálogo eletrónico, a média de frequência de utilização que os estudantes atingem, correspondendo a “utiliza pouco”, traduz um valor negativo. A única opção que obtém um valor positivo, correspondente a “utiliza” é o acesso livre. Ora, a partir da comparação destes dois grupos de recursos que os estudantes usam pouco ou usam pode interpretar-se que, mais uma vez, se observa alguma aversão pelo formato digital e que o contacto físico com os documentos nas estantes e o suporte em papel é preferido. No entanto, chame-se a atenção para a frequência desta utilização ser apenas mediana, o que significa que os estudantes recorrem ao acesso livre, mas quanto baste.

Mude-se, agora, o foco da objetiva para os docentes e para o modo como percebem a atuação da biblioteca. O maioritário desconhecimento, por parte destes agentes educativos, sobre se a biblioteca da instituição onde lecionam promove ações de FPLI poderá apontar para vários cenários possíveis, dentre os quais se referem dois mais prováveis: *i)* eventual falta ou insuficiência de ampla divulgação da informação da biblioteca junto do corpo docente da escola acerca das ações de FPLI que promove; *ii)*

eventual falta de retenção da informação divulgada aos docentes, por estes entenderem que não se dirige a eles ou que não os implica. Ora, ambas as situações poderão refletir uma falta de impacto relativamente ao tema da FPLI, a nível institucional, e que tem como consequência a minimização do papel do professor numa ação educativa que, como referido anteriormente, deveria ser conjunta e participada. Tendo em conta os resultados quantitativos, parece que embora exista um esforço formativo específico, da parte da biblioteca, junto dos estudantes, ele não é conhecido nem participado por um dos três eixos educativos considerados fundamentais no âmbito da FPLI – os professores. Pode depreender-se, portanto, que exista uma ausência de articulação no processo – a triangulação estudante, professor e bibliotecário – bem como falta de sensibilização generalizada para as vantagens dessa situação.

Ainda sobre o conhecimento que os docentes têm acerca das ações de formação para a LI levadas a cabo pela biblioteca, os cerca de 18% que afirmam que a biblioteca não as realiza, apesar de representarem uma percentagem minoritária, podem refletir uma situação de pouca visibilidade desta ação formativa em relação à comunidade académica, situação que interessa reverter.

Associando esta considerável fatia de professores que desconhecem ou que negam a existência da formação na biblioteca aos resultados sobre a frequência de ações de formação presenciais na biblioteca, durante um ano académico, poderá confirmar-se alguma insuficiência na quantidade anual das referidas sessões formativas. Com efeito, uma grande percentagem, refere que elas nunca ocorrem e que ocorrem poucas vezes, registando-se apenas uma minoria (abrangendo os níveis da escala frequentemente, bastante frequentemente e muito frequentemente) que avalia positivamente a referida frequência.

Mais uma vez, e neste caso concreto da ESEIG, se verifica uma falta de conhecimento por parte dos docentes sobre funções desempenhadas pela biblioteca, o que poderia ser resolvido através da adoção de estratégias de marketing, tal como recomendado em vários estudos teóricos já referidos anteriormente.

No sentido de aferir e comparar o grau de importância dos temas das ações de formação promovidas pela biblioteca da ESEIG no âmbito da formação para a LI, os resultados comparativos entre docentes e estudantes sobre as médias relativas às mesmas questões permitem concluir que os docentes as consideram todas como bastante importantes enquanto os estudantes só consideram uma delas como bastante importante e as outras duas como importantes.

O único tema das ações de formação promovidas pela biblioteca, que é avaliado por ambos os grupos de respondentes como bastante importante, é técnicas de pesquisa e, apesar de tudo, é mais valorizado pelos docentes (veja-se a ocorrência de diferença estatisticamente significativa).

A média de 3, alcançada pelos estudantes, e relativa aos temas recursos eletrônicos (b-on e outros) e catálogo da biblioteca (entendendo-se que parte da formação incide sobre o catálogo online) permite confirmar, mais uma vez, que os recursos eletrônicos para além de pouco consultados só têm um nível de importância média para os estudantes. Neste capítulo relacionado com o suporte digital, regista-se, portanto, alguma coerência de comportamento dos estudantes que os consultam pouco e que lhes reconhecem importância, mas não importância elevada nem muito elevada.

Em relação ao tema da ação de formação sobre recursos eletrônicos (b-on e outros) realça-se a expressão de uma melhor avaliação atribuída pelos docentes (e patente na diferença estatisticamente significativa). Os docentes considerarão mais importante que os estudantes o tema desta ação de formação, provavelmente por re/conhecerem mais os benefícios de bem usar e tirar partido de um portal bibliográfico, de qualidade e credibilidade de âmbito científico. A maior importância atribuída a este tema, por parte dos professores, poder-se-á também prender com a consciência que eles têm sobre a utilidade de um maior conhecimento das potencialidades e facilidades de acesso, recuperação e uso da informação e nomeadamente a vantagem de acesso imediato a resumos de artigos científicos e ao texto integral dos mesmos.

Se, sobre os temas das ações de formação realizadas pela biblioteca, os professores lhes reconhecem mais importância que os estudantes, também ocorre o mesmo em relação aos diferentes tipos ou formas de concretizar essas ações de formação. Assim, ações de formação presenciais, visitas guiadas à biblioteca e disponibilização de guias online são variáveis que registam, todas elas, diferenças significativas, com melhor avaliação por parte dos docentes, o que demonstra uma fundamentada diferença de opiniões entre estes dois grupos. Enquanto os estudantes consideram as diferentes tipologias de ações de formação como importantes, os professores consideram bastante importantes as ações de formação presenciais e disponibilização de guias online, sendo esta última opção, considerada, por ambos os grupos, como a mais importante. No caso dos estudantes, a avaliação efetuada por eles atinge quase o nível de bastante importante e, curiosamente, apesar de materiais em formato digital não serem muito consultados na biblioteca nem muito utilizados recursos eletrônicos, tais como a b-on, a formação através

de guias, disponíveis em linha, é considerada como a mais importante. Ora, tal poderá levar a pensar que, neste caso específico, para os discentes, o contacto com o meio digital será reconhecido como mais importante, num contexto de formação a distância.

Também a possibilidade do acesso remoto a fontes de informação indiretas e diretas—informação do catálogo online da biblioteca e recursos eletrónicos —poderá estar na base de as visitas à biblioteca serem relegadas, a nível da importância, para último lugar, por estudantes e docentes. Com efeito, muita informação relativa ao acervo, reservas, empréstimo e informação das fontes diretas está acessível à distância de um clic, não implicando uma deslocação presencial.

Comparando, agora, a avaliação de docentes e estudantes sobre o grau de adequação da interação com a biblioteca da ESEIG, os docentes têm uma avaliação menos positiva do que os estudantes. Ou seja, os docentes julgam que a referida interação é medianamente adequada enquanto os estudantes a reputam como bastante adequada. Ora, esta avaliação comparativa entre ambos os grupos de inquiridos, ao arrepio do que é habitual, em que do ponto de vista teórico, os docentes atribuem mais importância a várias questões conceituais sobre a FPLI, pode significar que, na prática, o processo da referida in/formação ainda não atingiu, para eles, um nível bom ou muito bom. Será esta avaliação mais severa também resultado de um possível desconhecimento do processo in/formativo levado a cabo pela biblioteca, tal como referido anteriormente? Serão os professores mais exigentes que os estudantes quanto ao nível teórico da adequação ideal da interação? Num processo in/formativo despoletado pela/na biblioteca, sobretudo destinado aos estudantes e estando, como já visto, os docentes um pouco à parte, quais os melhores “juízes” para avaliarem o grau de adequação da interação?

Interessante também será registar que, dentre os estudantes de todas as licenciaturas, os de 1º ano avaliam melhor o grau de adequação da interação com a biblioteca da ESEIG – maioritariamente considerado como bastante adequado –do que os de 3º ano –maioritariamente considerado adequado. Decerto porque exatamente no 1º ano lhes é devotada mais atenção, logo à entrada dos cursos, com sessões de formação. Provavelmente, essa ação formativa inicial não é reproduzida nem explorada posteriormente, podendo ser considerada insuficiente por aqueles que vão progredindo nos cursos.

Relembre-se, a este respeito, a tendência de alguns teóricos que advogam uma FPLI integrada e progressiva com repercussões efetivas nos planos de estudo.

Retirem-se, agora, algumas ilações sobre outro tipo de interações existentes entre os estudantes e elementos externos à Escola, no âmbito da FPLI, permitindo que se estabeleçam pontes, nesta matéria, dentro e fora da instituição e alargando o círculo relacional da comunidade educativa extra-muros.

Sobre outros agentes educativos que interagem nos cursos, no âmbito da FPLI, de acordo com os resultados obtidos a partir das respostas dos docentes, regista-se que a perceção da maior percentagem de respondentes sobre o assunto coloca os profissionais em lugar cimeiro. Provavelmente porque a conceção do ensino superior politécnico e, nomeadamente da ESEIG, vocaciona os seus docentes para a valorização de um diálogo e o estabelecimento de ligações concretas entre o ensino e a realidade profissional, ao longo das licenciaturas. Logo, estes resultados serão, decerto, o reflexo dessa prática em que a Escola estabelece pontes várias, levando os estudantes para o meio profissional (por exemplo através de protocolos de estágios) e, em contrapartida, abre as portas da sua casa aos profissionais, convidando-os a participar em eventos de carácter científico, técnico e profissional.

Poderá ser também sintomático da conceção própria do ensino politécnico –que alia o Saber Fazer ao Saber –a segunda maior percentagem de respostas dadas pelos professores, quanto aos agentes que interagem com os cursos, a nível da FPLI: os investigadores. Assim, parece que no entendimento dos docentes, os estudantes formar-se-ão também com os contributos dos investigadores, os quais são, não raras vezes, na Escola, convidados a proferir colóquios, palestras, workshops, enfim, partilhando, ao vivo, o saber e o sabor das suas investigações e descobertas.

Apesar de a soma destas duas percentagens perfazer um expressivo total maioritário, na ordem dos 62%, não será despiciendo referir ainda o papel dos empregadores (referidos pelos docentes em 3º lugar) que é legítimo serem eventualmente associados aos profissionais, mas aqui numa perspetiva de relação laboral que a Escola pretende promover, de certa forma, para os seus diplomados. Pensando que possíveis estagiários possam vir a firmar como efetivos os seus vínculos laborais em instituições acolhedoras de estágios, será natural que a escola crie condições e envide esforços para que empregadores dêem contributo, a nível da FPLI.

Também as Associações profissionais – veja-se, nesta instituição, o caso concreto da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas (OTOC) ou a Associação Portuguesa de bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (APBAD) – apontadas, em 4º lugar, como “parceiras de interação” na FPLI, darão contributos neste processo, contribuindo

para nortear a formação para determinadas áreas do conhecimento e para o desenvolvimento de determinados perfis de competências. Relembrem-se, entre outros contributos, que foram tidas em conta, pela instituição, as linhas orientadoras emanadas pelas referidas Associações acerca dos perfis de profissionais, aquando das adequações e/ou avaliações das licenciaturas e ainda solicitados pareceres junto destas Associações, sobre a matéria.

Por fim, com menor expressividade percentual, mas também consideradas pelos docentes como parceiras da FPLI figuram outras associações da sociedade civil.

Quanto à frequência da interação destes agentes educativos com o curso, no âmbito da FPLI, embora uma percentagem razoável de professores não se tenha pronunciado sobre o assunto, das 46 respostas dadas, uma maioria expressiva de 63% considera a ocorrência de uma interação, no mínimo, frequente, o que pode ser interpretado como um saldo positivo, ainda que cerca de 37% a considere pouco e nada frequente.

Finalmente, numa abordagem comparativa entre docentes e estudantes sobre a importância atribuída a cada um dos agentes educativos em análise, no âmbito da FPLI, é comum aos dois grupos de inquiridos o reconhecimento de que quase todos os agentes educativos considerados desempenham um papel bastante importante a nível da FPLI. Observa-se, de novo, maioritariamente, a obtenção de resultados superiores, por parte dos docentes em relação aos estudantes, o que pode ser interpretado como uma valorização e consciencialização maiores dos formadores acerca da importância do envolvimento de outros agentes educativos neste complexo processo de formação. Registam-se mesmo diferenças significativas nas variáveis Investigadores e Profissionais, os dois agentes educativos que ocupam os dois lugares de topo, a nível da hierarquização dos resultados, devendo tal diferença ser interpretada como não casual. De acordo com análise anterior, estes dois agentes educativos também são considerados pelos docentes, dentre os dois primeiros que (mais) interagem com o curso, sendo, em matéria de importância, aqui posicionados, inversamente, em 1º lugar, os investigadores e, em segundo lugar, os profissionais. Ora, tais resultados provenientes destas duas respostas dos docentes poderão refletir a seguinte situação: embora eles julguem que os agentes educativos que mais interagem com os cursos sejam os profissionais, é aos investigadores que eles atribuem maior importância no contributo dado para a FPLI.

Curiosamente, no caso dos estudantes, na hierarquização decrescente dos seus resultados sobre a questão acerca dos agentes que contribuem para a FPLI, regista-se uma

ordenação inversa à dos professores – em 1º lugar são os profissionais que têm mais importância e, em segundo lugar, os investigadores. Tal prioridade pode dever-se ao facto de eles já viverem a experiência de abordagens mais direccionadas para a teoria e questões de âmbito científico, no seu processo de formação, e assim considerarem mais importante o contacto e contributos de entidades de áreas diferentes, como a profissional, na qual se desejam integrar, a breve trecho, com sucesso.

3. Competências de Literacia da Informação e abordagens pedagógicas centradas nos estudantes

Das competências de Literacia da Informação em estudo, será interessante referir que as mais valorizadas pelos estudantes, de acordo com ordenação decrescente de importância, são de natureza mais genérica ou transversal, tal como a autonomia na aprendizagem, o trabalho em equipa, o desenvolvimento do pensamento crítico, a comunicação da informação, usando os meios adequados, o uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia. As competências mais diretamente relacionadas com a Informação, tais como as que implicam a pesquisa ou a avaliação da informação selecionada são as que são consideradas menos importantes pelos estudantes, provavelmente porque são aquelas em que, de forma geral, menos se investe a nível de FPLI.

Em relação ao desenvolvimento de todas as competências de LI, a média incide na opção “bastante importante” para ambos os grupos de respondentes, embora os docentes atribuam mais importância a todas elas que os estudantes. Significará tal situação uma perceção superior ou hipervalorização da “eficácia” do ensino-aprendizagem, por parte dos docentes, ou significará uma perceção inferior em relação à realidade, ou subvalorização da eficácia do ensino-aprendizagem, por parte dos estudantes?

Curiosamente, duas das três diferenças significativas entre docentes e estudantes dizem respeito precisamente às duas competências de LI consideradas menos importantes pelos estudantes e que são, como referido anteriormente, aquelas que mais diretamente se prendem com a informação propriamente dita: *i*) pesquisa da informação para a resolução de problemas, *ii*) avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada. Também em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico – a competência que os docentes pensam ser mais desenvolvida no processo de ensino-

aprendizagem –se regista uma diferença significativa, sendo que os docentes a valorizam mais que os estudantes.

Destes três casos significativamente diferentes de perceção de desenvolvimento de competências de LI, por parte dos dois grupos de inquiridos, se poderá depreender que os docentes entendem que o contributo que dão para a aquisição destas competências pelos estudantes, é superior aos resultados que os referidos estudantes obtêm. Ora, tal situação poderá vir a merecer uma reflexão, por parte dos docentes, para, eventualmente, adotarem uma abordagem diferente ou um ajustamento para melhoria do desenvolvimento das referidas competências nos estudantes. Poder-se-ia pensar, nomeadamente, na hipótese de co-docência com bibliotecários acerca destas competências para as quais os docentes se pudessem sentir menos vocacionados, tal como exemplos já referidos anteriormente na revisão da literatura.

Sobre a avaliação das competências de LI, 50% dos Coordenadores de curso entendem que ela se faz especificamente no âmbito de certas u.c. Ora, será importante evidenciar que todas essas u.c. também haviam sido identificadas pelos Coordenadores de curso como tendo uma relação com algum tipo de FPLI e que a maioria esmagadora dessas u.c. tem quatro ou mais competências de LI. Então, tal situação aponta para uma coincidência digna de registo das u.c. objetivamente mais vocacionadas para a FPLI (aquelas com número igual ou superior a quatro competências de LI, de acordo com a análise de conteúdo das fichas ECTS) como sendo aquelas em que se faz uma avaliação mais formal das competências de LI.

Embora alguns outros Coordenadores de curso reconheçam a utilização das referidas competências de LI na realização dos trabalhos efetuados pelos estudantes, numa posição extrema, há um coordenador que afirma que a avaliação das referidas competências não se realiza e outros ainda que afirmam que essa avaliação só se efetua de uma forma indireta, sendo privilegiada a avaliação dos conteúdos ou da componente científica de cada unidade curricular.

No extremo oposto ao da inexistência de avaliação de competências de LI, 50% dos Coordenadores referem que essa avaliação ocorre, de modo formal, na apresentação de projetos interdisciplinares ou trabalhos finais, existindo mesmo uma informação prévia fornecida aos estudantes, espécie de grelha de avaliação, com os itens acerca dos quais a avaliação irá incidir.

Se a avaliação de competências de LI não é maioritariamente reconhecida pelos Coordenadores de curso, pelo menos 50% associa a existência dessa avaliação a

determinadas u.c. mais vocacionadas para a FPLI e 50% reconhece ocorrer formalidade na referida avaliação, no caso de trabalhos/projetos finais apresentados pelos estudantes.

De realçar que, embora em percentagem minoritária, há 19,1% de docentes que assumem não realizar avaliação de competências de LI, o que indicia que uma fatia não menosprezável dos docentes não valoriza esta questão, o que, como demonstrado, no aparato teórico, é também uma realidade sinalizada e que alguns estudos pretendem inverter, formalizando a avaliação da LI.

Os dados recolhidos remetem para a falta de uniformidade de procedimentos no que concerne à avaliação de competências de LI e para a divergência de abordagens quanto à formalidade da avaliação das referidas. Por outra perspetiva de análise, poder-se-á afirmar que, admitindo os Coordenadores de curso, em percentagem significativa, *i*) a inexistência de avaliação, *ii*) inexistência de avaliação formal ou *iii*) avaliação indireta de competências de LI se poderá apontar para um discutível e relativo reconhecimento da importância da prática avaliadora de competências de LI dos estudantes.

Comparando a tendência generalizada da perceção dos Coordenadores ou Responsáveis pelas Coordenações de curso que valorizam a avaliação dos conteúdos científicos das unidades curriculares face à avaliação das competências de LI, com a perceção dos docentes sobre o mesmo tema, ressalta que a maioria dos docentes afirma realizar a avaliação de competências de LI através de “Testes ou trabalhos sobre outros temas em que são avaliadas competências de LI”. Ora, a partir desta perceção coincidente de Coordenadores e docentes, pode interpretar-se que, maioritariamente, os agentes educativos referidos consideram que a avaliação de competências de LI se processa de forma indireta.

Ora, estes resultados que refletem o pouco impacto da avaliação das competências de LI adquiridas pelos estudantes coadunam-se com a perspetiva de vários autores já referidos anteriormente que, perante a generalizada ausência da avaliação da LI, preconizam a implementação efetiva da mesma (DUDZIAK (2005); ANDRETTA, POPE; WALTON (2008); FIEGEN (2011)).

Será ainda interessante realçar que, no âmbito de uma questão mais específica dirigida aos docentes sobre quais os aspetos avaliados por estes, nos trabalhos académicos dos estudantes, a opção que colheu maior percentagem de respostas foi o “uso crítico da informação consultada”. Ora, será pertinente relacionar esta primeira preferência com uma das sete competências de LI em estudo – o desenvolvimento do pensamento crítico – a qual também é considerada pela maior percentagem de docentes como a que o processo de ensino-aprendizagem mais desenvolve nos estudantes. Portanto, é visível, por parte

dos docentes, a importância que conferem ao pensamento crítico, sendo coerentes os resultados das duas questões. Na verdade, se eles julgarem que, através do processo de ensino-aprendizagem, devem desenvolver, em primeira linha, esta competência nos estudantes, também será expectável e coerente que tenham como prioridade verificar se ela foi bem ou mal desenvolvida no ato da avaliação.

A valorização do pensamento crítico é, na verdade, omnipresente nos documentos estruturantes, seja da legislação geral sobre o ensino superior português e internacional, seja noutros que sustentam as reestruturações a que o Processo de Bolonha obrigou, seja ainda nos vários Standards e estudos sobre LI (ISTE, 2007; WALTON [et al.], 2007; FIEGEN, 2011).

Assim se poderá entender que, a nível da avaliação dos trabalhos dos estudantes, a capacidade crítica, que pressupõe uma atividade intelectual, seja mais valorizada pelos docentes do que aspetos formais como a estrutura do trabalho (que figura em 2º lugar), o uso de citações e referências bibliográficas ou de normas de referência bibliográfica (sendo que estas duas opções são as que colhem menor percentagem de respostas, no conjunto das questões fechadas).

Será pertinente pensar criticamente sobre as estratégias pedagógicas que são usadas e aquelas que poderiam ser, no sentido de mais contribuírem para o desenvolvimento de competências de LI, tendo sempre como alvo das atenções o estudante.

De acordo com os resultados de tabela de contingência das respostas dos docentes sobre o uso de estratégias pedagógicas e o seu contributo para a FPLI (Anexo B 31), realce-se a promoção de trabalho de grupo, figurando esta em primeiro lugar, o que significa que a maior percentagem de docentes usa e simultaneamente acredita que, por esta via da sua atuação pedagógica, está a contribuir para o aumento de competências de LI dos seus estudantes. Para os mediadores do processo de ensino-aprendizagem, criar condições e incentivar os estudantes para a realização do trabalho de grupo é fundamental.

Aliás, esta estratégia pedagógica será coincidente com uma das competências de LI que os estudantes referem como sendo desenvolvida pelo processo de ensino-aprendizagem – o trabalho em equipa – competência reconhecida nos lugares cimeiros, em segundo e quarto lugar, respetivamente pela maior percentagem de estudantes e docentes. Claramente, a valorização do trabalho colaborativo, entre pares, que se afirma fundamental, nos dias de hoje, nos contextos social e profissional, também é bem valorizado e promovido no meio académico.

Sendo a recomendação de bibliografia sobre as u.c que lecionam apontada pelos docentes como a segunda estratégia pedagógica que usam e que consideram mais importante, a nível da FPLI, tal poderá ser interpretado como uma valorização da postura ativa e autónoma a desenvolver nos estudantes. Neste sentido, pode depreender-se que os professores valorizam nos estudantes a capacidade de leitura/investigação, facultando-lhes as fontes de informação indiretas para eles consultarem autonomamente fontes de informação diretas, consideradas importantes. Assim, e mais uma vez, para os docentes, o processo de ensino-aprendizagem não parece circunscrever-se unicamente à participação presencial dos estudantes nem, tão pouco, aos chamados “apontamentos” que os discentes registam nas aulas presenciais, devendo completar-se, para além das horas de contacto, com leituras de referência. Esta estratégia pedagógica incide claramente na aposta do papel ativo que o estudante de Bolonha deve desempenhar e também na sua responsabilização, enquanto sujeito que quer aprender sempre e que o faz de forma autónoma, tendo como orientador o professor.

A produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que os docentes lecionam é a terceira opção relativamente às estratégias que estes afirmam usar e em simultâneo contribuir para a FPLI, sendo que esta estratégia pedagógica implica uma ação materialmente mais visível, por parte dos docentes, do que as duas referidas anteriormente. Também pode significar que os docentes julgam importante orientar e dirigir os estudantes no seu estudo, proporcionando-lhes as informações para leitura imediata e consolidação de conhecimentos que consideram mais importantes sobre as matérias que lecionam.

Será também interessante referir algumas estratégias pedagógicas que os docentes não usam, mas que consideram contribuir para o desenvolvimento de competências de LI. Nos primeiros lugares (por ordem decrescente de percentagem) figuram a recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos e a recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação. Ora, tal significa que os professores consideram importante orientarem os estudantes para consultarem fontes de informação relacionadas com o conhecimento científico – seja em questões específicas sobre o modo de organizar um trabalho, seja em questões metodológicas – mas recorrem, em pequena percentagem, a essas estratégias pedagógicas. Provavelmente, esta situação relaciona-se com motivos já referidos, como a predominância das matérias nucleares dos cursos e o pouco tempo reservado para leção de matérias consideradas complementares. Também se poderá considerar que

os docentes não se sintam formalmente responsáveis pelo ensino dessas questões, claramente relacionadas com a LI, o que remete para a questão abordada teoricamente e que se julga crucial – a quem atribuir a responsabilidade da FPLI?

À semelhança das conclusões do estudo de Saunders (2012) que reflete sobre essa ambiguidade, a maioria dos docentes da ESEIG não se sente diretamente responsável por tal. Ora, alerta-se aqui, para uma perigosa diluição de responsabilidades em relação à formação, por falta de um respaldo formal, seja a nível de lacunas dos planos de estudo, seja a nível de ausência de iniciativas institucionais, de caráter amplo.

De acordo com os resultados da tabela de contingência sobre as estratégias pedagógicas utilizadas (pelos docentes) que contribuem para a FPLI dos estudantes, comparando as perspectivas dos docentes e estudantes, tal como se pode verificar no Anexo B 29, ressalta-se alguma convergência de opiniões nalgumas das estratégias mais valorizadas por ambos os grupos de avaliados. Assim, salienta-se a importância da recomendação de bibliografia sobre as u.c que os docentes lecionam, estratégia pedagógica que, de entre as treze consideradas, ocupa o 2º lugar para estudantes e 3º lugar para docentes, de acordo com ordenação percentual decrescente.

Sem sombra de dúvidas, a promoção do trabalho de grupo é também uma das principais estratégias reconhecidas por ambos os grupos como fator de desenvolvimento de competências de LI (terceiro lugar para estudantes e primeiro lugar para docentes) e a orientação do trabalho de grupo é a que os estudantes mais valorizam, donde se pode concluir que esta estratégia pedagógica desempenha papel de destaque.

Tais dados também se alinham com a importância conferida ao trabalho em equipa – uma das competências de LI que estudantes e docentes assinalam ser mais desenvolvida no processo de ensino aprendizagem (segundo lugar para estudantes e quarto lugar para docentes), donde se pode concluir coerência nos resultados obtidos.

Na sequência da aplicação do Teste do qui-quadrado aos dados da tabela de contingência em foco (Anexo B 30), a qual permite comparar informação relativa a perspectivas de docentes e estudantes sobre as estratégias pedagógicas que contribuem para a FPLI, interessa reter e interpretar o significado de valores identificados como não independentes.

Assim, em relação à orientação do trabalho de grupo, registando-se concordância de opiniões de docentes e estudantes, reforça-se a importância anteriormente assinalada relativamente a esta estratégia pedagógica (a primeira a ser reconhecida pelos estudantes como contributo para a FPLI). Nela está implicada uma participação efetiva dos docentes

na realização e monitorização dos trabalhos académicos de grupo, levados a cabo pelos estudantes, desenvolvendo estes, por seu turno, a competência do trabalho de equipa.

Esta perceção concordante entre docentes e estudantes sobre a orientação do trabalho de grupo remete claramente para uma assunção das funções que uns e outros desempenham, doravante, no processo de ensino-aprendizagem: uns como orientadores e outros como sujeitos ativos e comprometidos com as suas aprendizagens. Como amplamente referido no referencial teórico previamente apresentado, o estudante é que “trabalha” e, neste caso, em grupo, e o docente “orienta”; o estudante vai para o terreno, investiga, individualmente e com os seus pares e o professor é o “guia”, o “mediador” do conhecimento que o estudante vai progressivamente construindo, isolada e colaborativamente.

Também a recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos (a segunda estratégia pedagógica que os docentes referem como contribuindo para a FPLI) regista igualmente valores não independentes entre docentes e estudantes, o que revela sintonia de opiniões entre os grupos avaliados.

Na mesma situação de ocorrência de valores não independentes encontram-se ainda estratégias pedagógicas como a promoção de trabalhos interdisciplinares e outras (estratégias pedagógicas), cuja importância, igualmente reconhecida por docentes e estudantes, também revela concordância opinativa, a nível do contributo que elas dão no âmbito da FPLI.

Sobre os trabalhos interdisciplinares, relembrem-se exemplos vários, anteriormente apresentados, no sentido de a FPLI ser assumida numa perspetiva colaborativa, em que interagem matérias e formadores de diferentes áreas científicas, por exemplo, professores de Administração, de Marketing, de Escrita, bibliotecários (RIEHLE; WEINER, 2013; FIEGEN, 2011). Note-se ainda, a vantagem, demonstrada no estado da arte, de os estudantes experienciarem práticas de LI, como a Escrita, em situações reais da sua realidade académica com proveito também para a sua futura situação profissional e cívica (GALVIN, 2006; CARVALHO, 2012).

Quanto à frequência do uso das estratégias pedagógicas que contribuem para a FPLI dos estudantes, se, de uma maneira geral, a maioria dos estudantes refere que elas são usadas e uma percentagem de 34% indica que são bastante e muito usadas, é óbvia a importância reduzida daqueles que referem o seu uso pouco ou nada frequente, donde se poderá concluir uma avaliação bastante positiva, por parte dos estudantes, sobre este item.

Relativamente à utilização das TIC pelos professores, no processo de ensino-aprendizagem, observa-se um conjunto de três opções que se destacam, a nível percentual, das restantes – os motores de pesquisa, *ex aequo* com o moodle ou outra

plataforma de ensino a distância e o correio eletrônico. Tais percentagens revelam a preferência do uso destas TIC em detrimento de outras, tais como as wikis, as redes sociais ou blogs. O facto de o moodle ser uma das tecnologias indicadas pelos docentes como mais usadas poder-se-á justificar porque esta é a plataforma adotada na instituição.

Quanto aos estudantes, eles avaliam a frequência do uso global, das TIC, no curso, de forma bastante positiva, o que pressupõe que os docentes estão, de forma geral, familiarizados com as tecnologias e que as usam no processo de ensino-aprendizagem.

Curiosamente, os motores de pesquisa – uma das TIC que os docentes afirmam mais usar – também são considerados como a TIC que mais pode contribuir para a FPLI dos estudantes, seja na perspectiva dos docentes, seja na dos estudantes (Anexo B 33), o que corrobora o reconhecimento da sua grande importância. Tal impacto é ainda reforçado pelos dados da tabela de contingência sobre a perspectiva dos docentes acerca do uso das TIC e do contributo dessas TIC para a FPLI, já que os motores de pesquisa, segundo esta análise, também são considerados como a segunda TIC mais usada e que mais contribui para a FPLI.

A eleição desta tecnologia em lugar cimeiro prende-se certamente com a facilidade, comodidade e rapidez do acesso à informação de tipo generalista ou específica a que os utilizadores da internet, em geral, podem aceder, sendo que, neste caso, o fazem para fins educativos. Por parte dos docentes, é possível interpretar-se tal facto como uma coerência entre o que pensam sobre o papel de relevo desta tecnologia e o uso efetivo que dela fazem, no contexto de ensino-aprendizagem.

O moodle ou outra plataforma de ensino a distância (uma das primeiras que os docentes afirmam mais usar) é considerada, pelos estudantes, como a segunda TIC que mais contribui para a FPLI. Também segundo dados da tabela de contingência de TIC usadas pelos docentes e que eles consideram como contributo para a FPLI, o moodle posiciona-se em segundo lugar.

Destes dados, pode concluir-se a valorização que é conferida a esta plataforma de ensino a distância, reconhecimento desse que pode advir da facilidade da publicação e acesso a materiais de apoio pedagógico e informações várias, divulgados online pelos docentes, como complemento à sua atividade letiva presencial, estratégia das mais apreciadas pelos estudantes e das mais usadas e considerada útil, pelos docentes, no âmbito da FPLI.

Ora, este recurso, o moodle, enquadra-se na linha do “blended learning” que, como referido no aparato teórico, é um dos possíveis caminhos para a implementação bem sucedida de programas de LI (WALTON [et al.], 2007; PINTO; SALES; OSORIO, 2008).

Quanto às bases de dados eletrónicas (b-on e outras) são a quarta TIC que os docentes afirmam usar e que referem mais contribuir para a FPLI, o que reflete a sua preocupação pelo acesso e uso de uma informação de qualidade, selecionada por critérios de recurso a fontes de informação fidedignas e merecedoras de crédito científico. De interesse notar que esta TIC é reconhecida como das mais importantes, a nível da FPLI, mesmo pelos docentes que não a usam (ocupa o segundo lugar na lista de ordenação decrescente das TIC não usadas e que contribuem para a FPLI). Relativamente aos estudantes, o seu reconhecimento não é tão grande – ocupa o 5º lugar, o que pode vir a merecer uma reflexão, tendo em vista uma mais ampla divulgação, nomeadamente da b-on. Este importante recurso (de alto investimento), pelas suas potencialidades e utilidade, mereceria, indubitavelmente, mais ações de formação, ou se se quisesse, maior proatividade, por parte da biblioteca, nesta área, para que os estudantes o conheçam e saibam utilizar adequada e regularmente.

Registe-se ainda o relevo atribuído ao correio eletrónico para os estudantes, sendo identificado por eles em terceiro lugar, dentre as TIC que mais podem contribuir para a FPLI, provavelmente porque é um prático meio de comunicação assíncrona, permitindo satisfazer pedidos de informações, esclarecimentos ou transferência de ficheiros que endereçam aos professores. Estes, por sua vez, também atribuem uma boa avaliação ao uso e importância desta TIC para a FPLI, já que ela se posiciona em quarto lugar, segundo ordenação decrescente.

Da comparação de proporções de respostas por TIC, por parte dos docentes e estudantes, e segundo a aplicação do Teste do qui-quadrado sobre TIC que contribuem para a FPLI (Anexo B 34), destacam-se valores assinalados como não independentes nas seguintes categorias: repositórios digitais, bases de dados eletrónicas (b-on e outras) e outras tecnologias. A partir destes dados, pode concluir-se que, em relação a estas TIC, não é casual que haja uma concordância de opiniões entre ambos os grupos de inquiridos, quanto ao papel que elas desempenham no âmbito da FPLI.

Em síntese, relembre-se que dentre as estratégias de Pedagogia para a Literacia referidas por Morgan (2001) constam as TIC, como meio de reforço da liberdade do estudante nas escolhas dos temas que pretende tratar e desenvolver, o que é congruente

com algo defendido por esta e outros autores: a adoção de estratégias pedagógicas motivadoras e o desenvolvimento de *curricula* centrados nos estudantes.

Sobre a realização de trabalhos académicos, estratégia pedagógica que, como visto, se posiciona entre as primeiras, no âmbito da importância para a FPLI – seja para estudantes, seja para docentes – não restam dúvidas acerca da coerência de uma avaliação destes agentes educativos, os quais caracterizam como bastante importante diferentes itens sobre os referidos trabalhos.

Sendo que a afirmação “Os trabalhos realizados pelos estudantes devem refletir a demonstração de competências de LI” regista uma diferença significativa entre os dois grupos de respondentes, será legítimo interpretar que os docentes valorizam mais do que os estudantes a prova de que as competências de LI devem ser efetivamente assimiladas e demonstradas aquando da realização dos trabalhos pelos discentes.

Quanto às outras duas afirmações sobre os trabalhos académicos – i) Precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados mas também os processos e ii) Devem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final – regista-se uma avaliação de bastante importante, para ambos os grupos de respondentes. Não obstante, os estudantes valorizam mais estes dois aspetos, o que pode ser interpretado como uma necessidade e desejo, da sua parte, de uma orientação/mediação permanentes do docente, com monitorização e avaliação intercalares desta tarefa académica, provavelmente com o objetivo de aprenderem melhor, se sentirem mais confiantes e terem um melhor desempenho e maior sucesso.

Mais uma vez, este tipo de resultados corrobora a já explanada perspetiva teórica acerca da relação interativa entre dois dos elementos do chamado núcleo duro da FPLI – docentes e estudantes – como parceiros de caminhada no processo de ensino-aprendizagem. No caso concreto dos produtos de Media, refira-se, mais uma vez, a recomendação desta postura pedagógica interativa, feita por Morgan (2001), considerando fundamental a orientação dada pelo professor ao estudante.

Relembre-se que neste trabalho conjunto entre docentes e estudantes, outros intervenientes, como o bibliotecário, poderão e deverão ser envolvidos, já que a construção do conhecimento requer a consulta de fontes diversificadas e de qualidade, trabalho em que o chamado “teacher librarian” pode e deve desenvolver um papel fundamental (DUDZIAK, 2001, 2005; EISENBERG, 2006).

Na linha de abordagem a questões de tipo opinativo, será interessante referir que sobre os contextos em que os docentes fazem o acompanhamento dos trabalhos, a eleição

do “horário de atendimento aos alunos” como primeira opção, revela uma preferência daqueles pela comunicação presencial e provavelmente de tipo individual, num tempo e espaço (o gabinete do docente) formalmente previstos e designado literalmente como “atendimento”. Lembre-se que, institucionalmente, esta situação de os docentes atenderem os estudantes é obrigatória, está prevista nos horários, deve ser divulgada oralmente pelos professores, desde o primeiro contacto com os estudantes e é afixada por escrito, nos horários afixados à porta dos gabinetes dos docentes. Será, então, legítimo questionar se não decorrerá desta imposição legal a preferência dos docentes por rentabilizarem o tempo necessário para fazerem o acompanhamento dos trabalhos académicos, neste período em que devem estar presencialmente na Escola.

Também a segunda opção mais escolhida pelos docentes para fazerem o acompanhamento dos trabalhos – o contexto “aulas” – aponta para uma preferência pela comunicação síncrona, in praesentia, apesar de a orientação dada aos estudantes não ser feita individualmente mas em conjunto, para o grande grupo turma. Lembre-se que as “aulas” também foi o contexto mais indicado, pelos docentes, como espaço e tempo associado à FPLI, donde pareça coerente que seja dos mais indicados para procederem às orientações dos trabalhos académicos.

Embora os docentes também refiram fazer o acompanhamento dos trabalhos académicos online (a terceira percentagem da lista ordenada de forma decrescente), as duas opções anteriormente referidas totalizam uma maioria de respostas, o que leva a crer que há uma clara preferência dos professores pela orientação de trabalhos, de tipo presencial, em contexto formal – gabinete do docente e sala de aula – em detrimento de uma orientação mediada pelas tecnologias.

Já na ótica dos estudantes, e sobre o tipo de apoio que recebem para a realização de trabalhos académicos, eles indicam receber uma maior orientação, por parte dos docentes, a nível da estruturação do trabalho do que a nível da pesquisa do trabalho. Ora, este facto pode significar que os docentes julguem que os estudantes sejam ou devam ser mais autónomos e / ou tenham mais conhecimentos prévios para recuperarem a informação do que para organizarem adequadamente os trabalhos de natureza científica.

Certamente, aqui se poderia entrever uma espécie de juízo feito que os docentes têm acerca das capacidades ditas prévias, de âmbito tecnológico, que os estudantes possuem, o que pode não significar, como já referido, que eles saibam fazer pesquisas adequadas e segundo critérios de qualidade, mobilizando competências de LI, segundo a conceção que, na presente investigação, se defende.

Questionados os estudantes acerca de diferentes formas de receberem orientação sobre realização dos trabalhos académicos é expressivo que, de quatro opções possíveis, aquela que colhe maior percentagem de respostas corresponda à opção “através de uma aprendizagem autónoma” (cerca de 48%). Ora, uma percentagem tão significativa de respostas desta natureza leva a crer que a competência de LI – autonomia da aprendizagem – será efetivamente posta em prática e, concretamente, nesta questão, pelos estudantes, tanto mais que a competência em causa é aquela que maior percentagem de estudantes considera ser mais desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, segundo a perceção dos docentes, esta mesma competência será também bastante desenvolvida nos estudantes, como resultado do processo de ensino-aprendizagem, pois, dentre as sete competências de LI em estudo, figura, na ordenação percentual, em terceiro lugar.

Para além de uma aprendizagem autónoma que, como visto anteriormente, a maior percentagem de estudantes, dentre os respondentes, afirma fazer, para ter orientações sobre como realizar os trabalhos académicos, é de realçar o papel dos docentes nesta matéria, visto que 50% dos estudantes afirma receber as referidas orientações seja por parte de todos os docentes, seja por parte de alguns docentes específicos. Se se considerar ainda que 1,8% dos estudantes afirma receber orientações dadas “pelo pessoal da biblioteca”, regista-se uma maioria que recebe orientações por via de agentes educativos em contexto formal – docentes e pessoal da biblioteca – situação que, apesar de tudo, prevalece sobre uma aprendizagem autónoma.

Desta importante matéria relativa à produção de um trabalho escrito no âmbito académico, em relação ao qual há regras e a necessidade de desenvolver competências de escrita, trata J. Brandão (2012) e outros autores que defendem uma abordagem das competências de escrita, de forma articulada, no currículo (GALVIN, 2006).

Na maior parte dos cursos, a maioria de u.c. no âmbito das quais os estudantes afirmam receber apoio para a realização de trabalhos tem um baixo número de competências de LI (inferior a quatro, dentre as sete consideradas). Também se verifica que há uma relação percentual baixa entre estas u.c. e as indicadas pelos Coordenadores de Curso, no âmbito da FPLI.

A partir destes dados, poder-se-á interpretar que a orientação que os estudantes recebem para a orientação dos trabalhos, não coincidindo, maioritariamente, com u.c. mais vocacionadas para a FPLI, ocorrerá, por vontade ou iniciativa dos docentes, quiçá,

precisamente para suprir algumas lacunas, a nível de competências de LI, das u.c. que lecionam.

Deste quadro genérico de análise, excetua-se o curso de CTDI, em que a maioria de u.c. em relação às quais os estudantes afirmam receber apoio para a realização de trabalhos académicos tem um número de competências de LI igual ou superior a quatro (e que também haviam sido identificadas pela Coordenadora de Curso como veiculadoras de FPLI).

Assim, este é um caso diferente em que se regista uma relação forte entre u.c. com elevado número de competências de LI e orientação dada pelos respetivos docentes no âmbito da realização dos trabalhos académicos. Tal revela, perante as restantes situações, uma excecionalidade deste curso (que, como visto anteriormente, apresenta uma forte componente de FPLI), podendo assumir-se aqui uma relação percentual elevada entre u.c. mais vocacionadas para a FPLI e a orientação dos trabalhos académicos. Esta situação experienciada pelos docentes de CTDI, que não só incluem nas fichas ECTS várias competências de LI mas também, na sua prática letiva, aplicam uma ação prática da FPLI, ao orientarem os estudantes, demonstra coerência da sua parte.

A propósito do tipo de trabalhos que os estudantes realizam e, tendo em conta o seu depoimento, se uma maioria afirma realizar trabalho de grupo, é óbvia a adoção prevaiente desta estratégia pedagógica na instituição, a qual, segundo informações recolhidas das fichas ECTS serve simultaneamente como elemento de avaliação.

A preferência dos estudantes pelo trabalho de grupo também é provada através de uma maioria que escolhe esta opção em detrimento do trabalho individual, o que pode apontar para uma predisposição para o desenvolvimento do trabalho de equipa e para uma valorização implícita de outras competências mobilizadas no decurso de um trabalho desta natureza, tais como a comunicacional, a resolução de problemas/ conflitos, entre outras. Convoquem-se, de novo, as competências designadas como “New Media Literacy” que Henry Jenkins e co-autores definem como determinantes para os estudantes fazerem face aos desafios do século XXI, no âmbito da cultura participativa, destacando-se aquelas que se julga que um trabalho de grupo desenvolve especialmente: a resolução de problemas, o “Multitasking”, a inteligência coletiva, a capacidade de avaliar a fidedignidade e credibilidade de diferentes fontes de informação, o “Networking” (capacidade de procurar, sintetizar e divulgar a informação) e a negociação (JENKINS [et al], 2006).

Uma grande percentagem de trabalhos a realizar pelos estudantes (97% consideram a quantidade, no mínimo, elevada) poderá ser explicada pela participação ativa dos estudantes, doravante muito mais exigida (e exigente?) do que no passado, já

que, na atualidade, o processo de descoberta e de construção do conhecimento deve ser efetuado pelos aprendentes, tal como largamente demonstrado do ponto de vista teórico.

Ora, poderá afirmar-se que a grande quantidade de trabalhos solicitados aos estudantes será um dos sinais exteriores mais visíveis da migração do ensino superior para o modelo de Bolonha. Não restam dúvidas de que o papel ativo que se exige aos estudantes passará, sem dúvida, pela realização de trabalhos de investigação os quais são, normalmente, objeto de avaliação, situação que ainda os “obriga” a mais compromisso e empenho, porque associada à obtenção de uma classificação.

Não raras vezes, os estudantes manifestam a sua dificuldade na gestão do tempo para executarem todos os trabalhos exigidos no âmbito da maioria das u.c., o que pode ser entendido como uma crítica, refletindo falta de articulação entre os docentes na planificação semestral/anual da atividade letiva. E, à laia de comentário crítico, caberá questionar se exigir fazer um elevado número de trabalhos, mas sem a orientação adequada, não será uma perversão do espírito de Bolonha. Talvez menos quantidade e mais qualidade seja uma possível resposta para esta questão...

4. A Metodologia da Investigação e a Literacia da Informação: uma aliança importante

Verificando-se que os objetivos e conteúdos programáticos de unidades curriculares de Metodologia da Investigação em tudo convergem para o desenvolvimento de competências de LI, cabe, agora, analisar criticamente, como se concretiza, no estudo empírico, essa aliança desejável, identificando as fraquezas que se verificam na prática e as vantagens que dela se retiram e se podem potenciar.

A percentagem de estudantes que afirmam ter frequentado unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação é minoritária, rondando os 29%, o que confirma uma escassa presença desta matéria na sua formação. Estes dados são coerentes com o desenho das licenciaturas que pouco ou quase nenhum relevo conferem à existência formal de unidades curriculares, de tipo transversal, relacionadas com Metodologia da Investigação.

O registo de uma diferença significativa entre os estudantes de 1º e 3º ano, quanto à frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, dever-se-á ao facto de estas estarem posicionadas, nos planos de estudo, noutros anos curriculares para

além do 1º, o que confere, naturalmente, vantagem aos estudantes de 3º ano – tal como sucede na maioria dos cursos – CTDI, RH, CA, EB e Design

Sobre este tipo de u.c. claramente relacionadas com a FPLI, pois centram-se em questões relacionadas com a Informação, as suas fontes e usos em contextos académicos, obedecendo a normas de referência bibliográfica, elaboração de citações, bibliografias e estruturação de trabalhos científicos, relembrem-se as várias investigações que demonstram evolução dos estudantes nesta matéria, após serem ministradas formações de LI.

A opinião de docentes e estudantes acerca da questão sobre se a frequência de unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação contribui para o aumento de competências de LI, traduzida pela média dos resultados que dizem respeito a ambos os grupos de inquiridos é indicadora de que tal frequência contribui bastante para o aumento de competências de LI.

Ora, tal permite-nos interpretar que a existência de unidades curriculares desta natureza nos cursos e a obrigatoriedade da respetiva frequência exercerá um efeito bastante positivo nos estudantes. Embora não se registem diferenças significativas entre docentes e estudantes relativamente a esta questão, a superioridade da média dos docentes significa uma maior valorização, por parte destes, relativamente à associação entre u.c. relacionadas com MI e efeitos benéficos nos estudantes, a nível da aquisição e desenvolvimento de competências de LI.

Como referido, no grupo dos estudantes, há uma convicção generalizada de que a Metodologia da Investigação contribui bastante para o aumento de competências de LI e os estudantes de 1º ano estão mais convictos disso do que os de 3º ano. Existe mesmo um curso – o de Contabilidade e Administração – em que se registam diferenças significativas, o que pode significar que os estudantes que iniciam o 1º ciclo de estudos têm expectativas mais altas acerca desta questão do que aqueles que terminam o referido ciclo de estudos.

Como casos excecionais em relação à maioria, contam-se três cursos – CTDI, EB e EGI – em que os estudantes de 3º ano avaliam melhor a relação entre a frequência de LI e o aumento de competências de LI comparativamente com os seus colegas de 1º ano.

Deste conjunto, CTDI é aquele que apresenta melhor média e será certamente aquele em que os estudantes finalistas terão frequentado mais u.c. relacionadas com LI durante um período mais alargado – lembre-se que este é um dos cursos que, na sua estrutura, apresenta uma componente mais forte de FPLI – podendo ser este contacto mais acentuado com matérias desta natureza e próximas das da Metodologia da Investigação um dos motivos destes resultados.

Para além da percepção destes agentes educativos mais diretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem, também todos os Coordenadores ou responsáveis das coordenações de curso corroboram a ideia do aumento de competências de LI, nos estudantes, devido à frequência de unidades curriculares ou matérias mais direcionadas para a Metodologia da Investigação. Ora, tal coerência entre três tipos diferentes de respondentes sobre o mesmo assunto traz inequivocamente mais robustez e credibilidade aos resultados.

Acresce a esta associação entre melhores resultados – a nível do aumento de competências de LI – e u.c. relacionadas com MI, a ideia dos Coordenadores ou responsáveis das coordenações de curso de que a FPLI se processa transversalmente, no curso, não estando, portanto, estritamente relacionada com determinadas unidades curriculares.

Relativamente às classes da análise de conteúdo sobre a forma como se vêem os resultados do aumento de competências de LI, quanto à classe intitulada “resultados do aumento das competências de LI, de forma particularizada, em determinadas u.c.” são alguns os responsáveis/Coordenadores de curso que apontam a necessidade da mobilização, por parte dos estudantes, de certas competências de LI. Por exemplo, em Recursos Humanos é referido o pensamento crítico e em GAH e em EM, a capacidade de pesquisa da informação, para a resolução de problemas, no âmbito da realização de trabalhos. Em EGI, é referida a aquisição de conhecimentos sobre matérias de Metodologias da Investigação relativas a técnicas de recolha de dados.

Em relação ao nível de competências de LI dos estudantes –pode interpretar-se que há uma crítica, por parte dos Coordenadores, os quais julgam ser baixo o referido nível, seja numa fase anterior ao ingresso no ensino superior, seja no fim do ciclo de estudos.

Ora, este resultado está em consonância com estudos teóricos internacionais que referem um baixo índice de competências de LI nos estudantes de ensino superior. As várias experiências formativas, relatadas, no aparato teórico, como exemplos a seguir, visam precisamente colmatar essas lacunas, sendo defendido que a FPLI deve ser realizada ao longo do percurso académico e não só no 1º ano. Também a falta generalizada de avaliação de competências –assunto bastante debatido teoricamente e já aqui referido –pode ser o elemento que falta para melhorar os resultados do processo formativo em LI.

A propósito dos resultados abaixo do desejável – “causas para resultados inferiores ao desejável” –pode interpretar-se que os Coordenadores apontam a falta de observância, por parte dos estudantes, do tratamento ético da informação, mau grado a insistência dos docentes nessa necessidade e a consciência dos estudantes de que devem

fazê-lo. Portanto, a questão de obtenção de resultados de LI inferiores ao desejável pode ser interpretada como uma opção errada e pouco ética dos estudantes, apesar da formação que têm sobre o assunto.

Outra situação, apontada pelos Coordenadores de curso, como tendo influência em resultados inferiores aos desejáveis reside na urgência da obtenção de resultados, situação que pode determinar que os estudantes não adotem as metodologias adequadas nem cumpram princípios éticos. Neste caso, pode interpretar-se tal situação como “pressão” ou falta de tempo suficiente, concedido pelos docentes aos estudantes, ou como uma lacuna, por parte dos estudantes, na gestão do tempo.

Já o motivo evocado de ausência de planeamento do processo avaliativo pode ser interpretado como uma crítica aos docentes e/ ou Coordenações de curso, visto que tal situação prejudicará certamente um melhor desempenho dos estudantes quanto ao tempo de que dispõem para a realização dos trabalhos, dificultando a prossecução dos objetivos definidos.

A diminuição do curso para três anos, de acordo com o modelo de Bolonha, é outra causa apontada para a diminuição de resultados de LI, exemplificando-se, nomeadamente, com o trabalho final de curso e podendo interpretar-se que, por isso, aquele será menos exigente a nível formal e de conteúdo. Tal pode significar que deve haver espaço e tempo, a nível dos *curricula*, para que os resultados de LI possam ser melhores. Tal conclusão coincide com propostas teóricas que advogam uma integração curricular da LI, formalmente visível nos planos de curso ou em estratégias interdisciplinares para o efeito (ANDRETTA; POPE, WALTON, 2008; MORGAN, WALTON, 2008).

Sobre os “resultados do aumento das competências de LI, de forma generalizada ou transversal” são vários os exemplos mencionados pelos Coordenadores de curso, tais como explicitamente referido por um deles que afirma existir “um efeito positivo relativamente a assuntos sobre LI”, o que confirma uma visão de tipo geral sobre benefícios da LI.

Registam-se resultados positivos a nível da esfera pessoal dos estudantes, tais como maior independência/ autonomia, maior apreensão/ desenvolvimento dos conhecimentos /competências, amadurecimento (variável) da postura e responsabilidade e, ainda, no caso específico de Gestão e Administração Hoteleira, mais desenvolvimento dos estudantes, por via do estágio extra-curricular. Ora, todos estes efeitos decorrentes da ação educativa, alguns mais gerais, no que diz respeito à formação global dos estudantes, outros claramente relacionados com competências de LI, tal como o aumento da

autonomia, trarão certamente benefícios para o indivíduo que está em processo de formação, para além do contexto académico.

A este respeito são vários os autores que apontam para as vantagens que os estudantes têm, a nível social, profissional e cívico, por via da ação formadora da LI (GALVIN, 2006; CARVALHO, 2012).

Outro tipo de resultados positivos relacionam-se com a elaboração de trabalhos, sendo variadas as referências a esta situação. Um expressivo número de menções diretas e indiretas a benefícios produzidos pelos trabalhos, a nível da LI, reforça o destaque dos referidos trabalhos, agora também reconhecido pelos Coordenadores/responsáveis pelas coordenações de curso, o que corrobora ainda mais a sua importância, podendo interpretar-se que esses aspetos positivos se revelam a diferentes níveis. Destaquem-se, por ora, efeitos centrados no indivíduo – o reconhecimento do desenvolvimento geral dos estudantes, como referido numa resposta – e ganhos de tipo pessoal e que acarretam outros benefícios, a nível académico.

Recorrendo a exemplos concretos, referidos pelos Coordenadores de curso, pode interpretar-se que o estudante, por ter aprendido a tratar adequadamente a informação – diversificando o uso de fontes e usando de sentido crítico face à referida informação – irá certamente aplicar essas competências em situações várias, tais como nos trabalhos académicos, contribuindo para elevar a qualidade dos mesmos. Reproduzindo a ideia de outro Coordenador que, para além da capacidade de domínio da recolha, seleção e avaliação da informação, acrescenta a ideia do domínio das tecnologias/ ferramentas tecnológicas, poder-se-á afirmar que aqui estão mencionados vários aspetos que constituem a definição de Literacia da Informação, tal como definida *ab initio* nesta investigação.

A referência indireta à melhoria da qualidade dos trabalhos académicos vê-se, por exemplo, no depoimento de um coordenador de um curso de Engenharia que menciona, como aspeto positivo, a organização da informação e estruturação do projeto, nos relatórios apresentados pelos estudantes de Engenharia.

A ideia de que estes efeitos positivos se registam a nível pessoal e se repercutem na qualidade dos trabalhos é ainda reforçada através da menção de que existe “evolução nos referidos trabalhos”, o que pode pressupor um crescimento pessoal e intelectual, a nível de competências de LI, ao longo do percurso académico dos estudantes. Ora, este dado pode comprovar que a ação mais prolongada do processo formal da educação traz benefícios visíveis, nomeadamente em contextos de avaliação formais e mensuráveis em escalas qualitativas e/ou quantitativas, tal como é pressuposto em trabalhos académicos.

Outro aspecto interessante referido em relação aos efeitos visíveis do aumento das competências de LI relaciona-se com algumas especificidades das licenciaturas, tal como a de Design, em que é elencada uma variedade assinalável de situações em que se vêem resultados positivos e que, pela natureza do curso, deverão ser agrupadas no âmbito dos diferentes tipos de trabalhos: as apresentações, a monografia final, o portfolio, as exposições (de Design). Para além disso, a referência a uma interatividade entre estudantes e docentes pode remeter para uma situação aconselhável pedagogicamente – a participação ativa dos estudantes aliada à mediação do professor. Outros efeitos positivos, tais como o desenvolvimento das capacidades de comunicação e de resolução de problemas, por parte dos estudantes, sempre acompanhados/monitorizados pelos seus professores são ainda referidos.

Quanto aos cursos de Engenharia, observa-se, explicitamente, a referência à adoção da metodologia de projeto, a qual é considerada por um coordenador de curso como veiculadora de aspetos positivos, alguns dos quais se podem associar inequivocamente a competências de LI: pesquisa, seleção de informação e referência às fontes, as quais serão, por certo, aplicadas nos trabalhos levados a cabo pelos estudantes. Quanto à referência à “simulação do contexto profissional” pode entender-se como uma situação em que os discentes podem exercer, na “prática simulada”, vários conhecimentos e competências importantes na área profissional em que virão a integrar-se, estando, assim, mais capacitados e aptos (no contexto académico e profissional) a responderem a desafios de várias ordens.

A partir da resposta de um outro Coordenador de Engenharia, quando refere explicitamente como vantagem, para os estudantes, o ensino de metodologias da investigação usadas na engenharia (dentre as quais, a metodologia de projeto) pode inferir-se a importância atribuída ao ensino da Metodologia da Investigação, como meio para os estudantes adquirirem conhecimento sobre as referidas metodologias e optarem pela adequada, entre outras situações, quando realizarem trabalhos académicos.

Passando, agora, à análise das propostas para melhoria dos resultados da FPLI, verifica-se que são diversificadas – umas convergentes e outras divergentes, tendo em conta os diferentes pontos de vista dos Responsáveis/Coordenadores de curso auscultados.

Assim, pode interpretar-se como uma medida punitiva a proposta que pressupõe a implementação de mecanismos controladores e coercivos no que diz respeito aos resultados de trabalhos que não cumpram princípios éticos. Ou seja, tal pressupõe que os estudantes que não cumprem as regras devem ser punidos, devendo existir no sistema

educativo comportamentos de controlo, por parte dos docentes e outros recursos para exercer esse controlo. Ora, essa ação de tipo “policiadora”, para além de uma atenção redobrada dos docentes e que lhes ocuparia, seguramente, mais tempo, implicaria também a monitorização mais frequente dos trabalhos realizados pelos estudantes. Para este efeito, entender-se-ia como importante a disponibilização institucional de meios auxiliares a essa ação, tais como ferramentas tecnológicas que permitissem a deteção de plágio, bem como políticas institucionais que prevíssem regulamentos de conduta ética.

Outra postura diferente para a melhoria dos resultados de LI passa pela FPLI dos estudantes, num momento anterior ao ingresso no ensino superior, posicionamento convergente com esse outro de que deveria existir uma formação sobre LI para os docentes do ensino básico e secundário. Para um dado Coordenador, essa solução poderia evitar a necessidade de criar unidades curriculares sobre LI no ensino superior.

Ora, pode interpretar-se tal visão como uma crítica ao sistema de ensino português, no pressuposto de que os estudantes, no ingresso do ensino superior, já deveriam ter tido uma formação para a LI. Por outro lado, está implícita a necessidade de um investimento (que, na verdade, não existe) na formação dos professores do ensino básico e secundário, significando tal que, para se ensinar tais matérias, tem de haver uma formação daqueles que serão os formadores desses jovens. Tal poderá ser entendido também como uma crítica ao facto de uma prioridade básica não estar a ser satisfeita no âmbito do ensino obrigatório.

Se esta postura coloca o ónus da FPLI nos professores do ensino básico e secundário, outras sugestões de melhoria de resultados de LI passarão por estratégias adotadas no ensino superior.

Assim, numa perspetiva comparativa de Portugal com outros países e para que no panorama nacional se atinjam níveis de Literacia superiores, um dos Coordenadores de curso fala na necessidade de melhoria de resultados através de uma presença mais sistemática ou “insistência” no curso de matérias de Literacia. Não sendo, nesta resposta específica, referidas formas muito concretas de o fazer, parece ressaltar, no entanto, a ideia da necessidade de transversalidade da FPLI no curso, bem como a perceção de que, sendo os níveis de LI abaixo do desejável, é necessário melhorá-los. Fica, no entanto, em aberto a responsabilidade de quem deverá ministrar a FPLI e de que modo o deverá fazer, questão à qual já se aludiu anteriormente.

Por oposição a uma ideia em relação ao modo mais genérico como a FPLI se deverá processar, outros depoimentos vão no sentido de firmar a necessidade de uma

educação formal sobre as questões da LI, podendo interpretar-se que haverá vantagens na formalidade do ensino destas matérias, associando-as a uma determinada unidade curricular. Ainda que seja dito que essa u.c. possa não versar exclusivamente sobre questões de LI, pode interpretar-se que esta posição marca a necessidade de se alocar, formalmente, esta responsabilidade a algum docente que terá necessariamente de ensinar e exigir. Poder-se-á também inferir que, apesar de poder existir informalidade neste tipo de formação, ela deverá ser complementada por uma via formal.

Contrariamente a esta posição, existe uma outra que propõe a existência de ações de formação extra-curriculares, gratuitas, sobre Metodologias da Investigação, como forma de evitar a obrigatoriedade de frequência de u.c. versando sobre tais matérias. Esta opção poderá conter em si uma contradição, já que, apesar desses conhecimentos adquiridos não serem ministrados no plano curricular, teriam de ser demonstrados pelos estudantes e avaliados noutras unidades curriculares.

A este respeito da obrigatoriedade ou não da aprendizagem de matérias relacionadas com LI, relembre-se que, na investigação da autoria de Natalie e Crowe (2013) é referido que os resultados da avaliação dos estudantes melhoraram num dado curso ministrado, quando o estudo de um tutorial de LI se tornou obrigatório, o que leva a pensar se não será vantajoso impor uma formação que, de uma forma ou doutra, é necessária transversalmente noutras unidades curriculares.

5. Avaliar para refletir e melhorar

Proceder à avaliação de competências é algo que, como visto na teoria, é entendido como muito importante, embora seja pouco praticado e ainda escassos os instrumentos que permitem fazê-lo. Procede-se, agora, à interpretação dos resultados do teste de LI aplicado aos estudantes, os quais contribuem, entre outros elementos, para determinar o nível de LI daqueles que iniciam e terminam as suas licenciaturas. Para além dos resultados da avaliação, também se interpretam e relacionam estes com os relativos à auto-avaliação realizada pelos estudantes.

Sobre as questões constituintes do designado “teste de Literacia”, desenvolver-se-ão, de seguida, algumas interpretações de carácter geral, ainda que uma outra possa merecer alguma atenção mais específica.

Será precisamente este o caso das duas primeiras questões, nomeadamente sobre o conhecimento da norma portuguesa de referência bibliográfica NP405 e outras normas de referência bibliográfica, cujas respostas poderão revelar se, porventura, há uma preocupação, a nível institucional, pela sua aprendizagem, divulgação e uso.

Na verdade, o baixo índice de conhecimento que os estudantes afirmam ter sobre as referidas normas poderá significar que não deverá haver formação generalizada sobre o assunto nem, provavelmente, grande exigência, por parte dos docentes, para que elas sejam aplicadas.

Apesar de ser muito grande a percentagem de cerca de 85% de estudantes que afirma não conhecer a NP405, é ainda superior a percentagem dos que afirmam desconhecer outras normas de referência bibliográfica, podendo presumir-se que propostas alternativas à aprendizagem e uso da norma portuguesa serão ainda mais reduzidas, por parte dos docentes. De todos os cursos, o de CTDI é aquele em que os estudantes de 1º e 3º ano conhecem melhor umas e outras.

A partir dos resultados globais do designado teste de LI, pode depreender-se que apenas uma minoria de cerca de 28% de estudantes atinge um nível positivo, o que é muito pouco, face ao total das respostas. Igualmente, a média da avaliação dos resultados dos testes de todos os estudantes -5,15 numa escala de 14 -também corresponde a uma média negativa. Ora, estes resultados pouco satisfatórios, representando um baixo nível de sucesso, poder-se-ão relacionar com a pouca aposta na Formação para a Literacia, a nível institucional, nomeadamente a nível formal, por exemplo, nos planos curriculares dos cursos de licenciatura.

Através dos resultados do teste, também se registam diferenças de desempenho dos estudantes de diferentes cursos/áreas, referindo-se, como caso mais paradigmático, o curso de CTDI, como o primeiro e o único que alcança uma média positiva. Ora, estes resultados dever-se-ão certamente muito à natureza e vocação deste curso, mais direccionado para a FPLI, nomeadamente um dos que tem maior número de unidades curriculares relacionadas com ela.

A expressividade das diferenças das médias obtidas por estudantes de diferentes cursos, a qual traduz desempenhos distintos por parte deles, poderá dever-se às diferentes áreas científicas de que são provenientes. Assim, dando resposta a um dos objetivos específicos da investigação, é possível afirmar que estudantes de diferentes áreas científicas revelam diferenças comportamentais perante a resolução dos mesmos problemas informacionais.

Quanto aos resultados superiores obtidos pelos estudantes do 3º ano em relação aos de 1º ano, apontam para que o fator escolarização influa nos melhores resultados obtidos.

Será interessante realçar, agora, que todos os itens da auto-avaliação realizada pelos estudantes de 1º e 3º anos dos cursos em foco têm o resultado de suficiente, o que corresponde a uma avaliação positiva, por parte dos indivíduos que se avaliam a si próprios.

Pode dizer-se que, em média, as convicções que os estudantes têm acerca dos seus conhecimentos *i)* para efetuar uma pesquisa, *ii)* para avaliar e selecionar os resultados obtidos e *iii)* para sistematizar e para produzir o trabalho pretendido são suficientes, mas não mais que suficientes, o que poderá ser interpretado como resultado de uma formação que, no seu todo, só permite alcançar um nível positivo, situado na fasquia mínima. Na perspetiva da maioria dos estudantes, eles não atingem resultados bons ou acima de bons, o que poderá significar dificuldades pessoais, a nível da aprendizagem ou lacunas na Formação para a Literacia, em quantidade e / ou qualidade.

Mais uma vez, também a nível da auto-avaliação efetuada pelos estudantes, regista-se uma generalizada superioridade dos de 3º ano face aos de 1º ano, havendo mesmo diferenças significativas no item – sistematização dos conhecimentos no âmbito da elaboração do trabalho pretendido. Ora tais dados poderão significar que os estudantes de fim de 1º ciclo de estudos se sentem mais aptos na manipulação/organização da informação selecionada na fase final dos seus trabalhos do que os seus colegas que iniciam o seu percurso académico. Talvez devido a *i)* uma ação mais prolongada e sistemática da formação, talvez devido a *ii)* um processo de auto-aprendizagem e de maturidade maiores, *iii)* talvez devido à experiência adquirida, *iv)* talvez devido ao feedback que vão obtendo junto dos docentes (seja através dos processos de monitorização, seja através das avaliações e classificações obtidas).

Faça-se notar que, dentre todos os cursos e anos há uma exceção aos resultados gerais da auto-avaliação, maioritariamente considerados como suficientes pelos estudantes. Assim, a barreira do nível suficiente só é ultrapassada, para o nível máximo da escala, pelos estudantes de 3º ano e de um determinado curso, em que habitualmente se têm registado resultados bem diferentes, pela positiva: o curso de CTDI.

Embora o teste a que os estudantes foram submetidos não incida diretamente sobre as questões a que os estudantes responderam, a nível da auto-avaliação, não se pode deixar de observar uma coerência, no caso excecional do 3º ano de CTDI, entre os resultados gerais, positivos, do designado teste de literacia e a convicção que os mesmos

estudantes têm sobre a qualidade das suas competências de gestão da informação, a nível da pesquisa, avaliação e sistematização da mesma.

Assim, especificamente, quanto a este grupo de respondentes, não podemos deixar de relacionar o nível de perceção de boas competências que os próprios sujeitos têm de si mesmos com a obtenção efetiva de resultados positivos a nível do teste, pois são os mesmos os autores das melhores classificações obtidas no teste e na auto-avaliação.

Se as exceções se fazem notar, não podemos deixar de referir a generalidade dos casos, em que tal coincidência de resultados positivos não se observa. Assim, lembre-se que os resultados gerais do designado teste de literacia apresentam uma média negativa, como referido anteriormente, e que todos os itens da auto-avaliação refletem um resultado positivo (de suficiente). Ora, então, pode interpretar-se que, maioritariamente, existe uma discrepância entre a forma como os estudantes se avaliam a si próprios e os resultados que demonstram aquando da realização do referido teste. Assim, de uma forma geral, nestes casos, a convicção dos próprios sobre o seu nível de competências de gestão da informação é superior ao nível que demonstram possuir quando confrontados com as questões específicas colocadas no teste.

Refira-se ainda que, dentre todos os cursos, embora o grupo de estudantes do 3º ano de CTDI seja o que melhor se auto-avalia e o que melhores resultados atinge no teste, também apresenta discrepâncias nos níveis de avaliação obtidos, respetivamente um nível de bom e de suficiente. Ou seja, transpondo a média do 3º ano, com 9,21 (em 14) para uma avaliação qualitativa, dir-se-ia que estes resultados corresponderão a uma avaliação a nível do suficiente e nunca igual ou superior a bom, tal como a auto-avaliação evidencia.

Portanto, mesmo em CTDI, em que se verifica uma coerência, a nível da obtenção de resultados positivos e simultaneamente dos melhores resultados pelos estudantes de 3º ano (a nível da auto-avaliação e da avaliação do teste), também se verificam, como nos restantes cursos, resultados de nível superior (mais que suficientes) na auto-avaliação em relação aos obtidos no teste (suficientes).

De acordo com o que já foi demonstrado, lembre-se que a primeira hipótese inicialmente formulada neste trabalho de investigação – **a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de literacia da informação** – se confirma, já que se verifica, a nível de resultados do teste, que os estudantes de 3º ano obtêm melhores resultados do que os seus colegas de 1º ano – hipótese alternativa em relação à hipótese nula de igualdade das médias.

Quanto à segunda hipótese formulada inicialmente – **o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação – também se verifica como válida.**

Com efeito, relembre-se que os resultados da análise de conteúdo efetuada sobre a relação entre bons/piores resultados obtidos no teste e uma presença forte/fraca de u.c. ou de conteúdos programáticos relacionados com MI nos cursos, apontam, globalmente, para a validação desta hipótese. Acrescente-se que dois dos cursos em que se obtêm melhores resultados são aqueles que integram unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação, nas quais o número de horas semanais e de ECTS é dos mais elevados face aos restantes cursos. Ora, tal situação parece apontar para uma relação entre melhores resultados para estudantes que, formalmente, no seu currículo, têm maior contacto presencial e maior volume de trabalho, (traduzido em maior número de ECTS) no âmbito da frequência de u.c. de Metodologia da Investigação.

Corroborando a validade da hipótese em análise – o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação – realcem-se igualmente os resultados de uma questão em que estudantes e docentes foram unânimes em admitir que assim acontecia, concluindo-se ainda que, para ambos os grupos de respondentes, tal formação “aumenta bastante” as competências de literacia da informação dos estudantes.

Ora, estes dados podem ser indicadores de que haverá vantagens na integração curricular de unidades curriculares ou matérias da área da Metodologia da Investigação, as quais contribuirão para melhores desempenhos dos estudantes.

Também as respostas abertas dadas pelos responsáveis das coordenações de curso, nas entrevistas em que anuíram participar, demonstram que a sua perceção sobre esta questão se alinha com as dos restantes agentes educativos, já que afirmam existir um aumento de competências de LI dos estudantes, seja graças à ação de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, seja graças a uma ação formativa transversal que ocorre nos cursos.

6. Dos efeitos visíveis a possíveis linhas de ação futura

Em jeito de balanço, destacam-se, finalmente, duas vertentes relativas à FPLI, uma reportando-se aos resultados desta nos estudantes e a outra, apontando para possíveis

atuações de melhoria no futuro. Através das reflexões dos docentes e dos Responsáveis pelas coordenações dos cursos, emitir-se-ão alguns comentários interpretativos acerca destas ideias relacionadas com trabalho feito e a aperfeiçoar.

É notória e expressiva a percentagem de docentes que entendem ocorrerem efeitos positivos da LI nas atitudes dos estudantes, fruto da ação da FPLI. Na verdade, cerca de 87% estão convictos de que tal acontece, maioria esmagadora, que permite interpretar como muito positivo o reconhecimento da ação da FPLI, por parte dos agentes educativos que, a nível do terreno, mais responsabilidade efetiva terão junto dos seus educandos, nesta matéria: os professores.

Curiosamente, quando solicitados a escolher os diferentes tipos de resultados da FPLI, visíveis nos estudantes, as duas opções mais escolhidas por estes docentes têm a ver com competências de LI mais estritamente relacionadas com a gestão da informação – i) “Prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação” (20,3%); ii) São mais rigorosos quando lidam com a informação (18,7%) – e não tanto com competências mais transversais. Ora, esta tendência dos docentes, dando mais valor, em primeiro lugar, a este tipo de competências de LI, mais relacionadas com a informação propriamente dita, verificar-se-á também, por exemplo, em questão anteriormente referida sobre o desenvolvimento de competências de LI nos estudantes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a competência da pesquisa da informação para a resolução de problemas é a segunda, dentre as sete em análise, que mais respostas reúne, por parte dos docentes.

O terceiro lugar das respostas dos professores relativas aos resultados observáveis da FPLI nos estudantes é conferido ao aumento do espírito crítico, uma competência transversal que os docentes afirmam que o processo de ensino-aprendizagem desenvolve bastante e que, na ordenação decrescente das competências de LI em foco, se posiciona em 1º lugar.

Pode depreender-se, portanto, do cruzamento das respostas destas duas questões colocadas aos docentes, alguma coincidência das suas opiniões entre o desenvolvimento de competências de LI no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e alguns dos resultados da FPLI que eles apontam como visíveis nos estudantes.

Ao contrário da perspetiva dos estudantes, resultados relacionados com competências de natureza mais transversal, como a autonomia ou o trabalho em equipa (e que estes consideram ser mais desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem) ocupam lugares do meio e final da lista, segundo ordenação decrescente das respostas dos docentes. Em

contrapartida, as competências de LI mais relacionadas com a informação são as que se encontram no final da lista decrescente relativa às respostas dos estudantes acerca do desenvolvimento de competências de LI no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, as perspectivas de estudantes e docentes parecem não coincidir nalguns pontos destas questões, em que docentes apontam exemplos de resultados positivos mais relacionados com aspetos relativos à informação, possivelmente porque são mais passíveis de serem observáveis e avaliados nos trabalhos finais apresentados. Por seu turno, os estudantes apontam desenvolvimento de competências menos palpáveis, mais atitudinais, as quais serão menos observáveis nos trabalhos mas, decerto, para eles, mais presentes nos processos que conduzem aos resultados desses mesmos trabalhos.

Embora a maioria dos docentes reconheça existirem resultados positivos nos estudantes, será importante refletir sobre as causas da ausência de resultados desejáveis. E a partir da opção que reuniu maior valor percentual, na ordem dos 30% – “Apesar da formação geral sobre LI, os estudantes não praticam competências de LI” – pode interpretar-se como importante o reconhecimento de que, nos cursos, há uma formação, de âmbito geral, ou transversal para a LI. Ora, apesar de a oferta dessa formação existir e de haver certamente aquisição de conhecimentos por parte dos aprendentes, o que parece não existir é a vontade de os aplicar.

Também a segunda opção mais escolhida pelos docentes aponta para a mesma linha de raciocínio – “Apesar da formação ministrada nas u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI, os estudantes não praticam competências de LI”. Ou seja, continua a existir o reconhecimento da existência de FPLI, a um nível mais específico, de determinadas u.c., mas o que falta é a evidência prática dessa formação, por parte dos estudantes.

Ex aequo com esta causa, figura uma outra assinalada pelos professores e que remete para algo que não terá tanto a ver com a ausência de formação mas antes com uma causa intrínseca aos sujeitos aprendentes – a ausência da noção de valores – pois estes podem ter adquirido conhecimentos, mas depois não os usam de forma ética: “Os alunos desvalorizam as questões éticas”.

Também os Coordenadores/ Responsáveis pelas Coordenações de curso reconhecem existir resultados positivos da FPLI nos estudantes, avançando que existem diferenças notórias nos estudantes, se se comparar o seu estado no início e no fim do curso. Ora, esta evolução existente nos indivíduos em processo de formação poderá ser relacionada com a validação da hipótese de que a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de literacia da informação.

Efeitos visíveis da FPLI nos estudantes são notados, a nível da apresentação de trabalhos finais, podendo interpretar-se que aí se revelam competências de Literacia, nomeadamente de tipo comunicacional e tecnológicas.

São ainda registadas diferenças de comportamento entre estudantes que iniciam e terminam o ciclo de estudo em relação a aspetos que dizem respeito à estrutura dos projetos ou trabalhos interdisciplinares e às referências bibliográficas. Ora, tal poderá ser interpretado como um progresso dos estudantes, graças ao peso temporal da ação formativa (duração de uma licenciatura de três anos) e graças a uma formação que lhes confere competências de LI, já que são notadas melhorias, ao longo do percurso dos estudantes, a nível do uso da informação, nos trabalhos apresentados.

Outra situação de evolução dos estudantes materializa-se, na apresentação dos projetos em que é perceptível, para os docentes, se existe ou não uma boa aplicação dos conhecimentos ensinados. Estes projetos são elaborados no âmbito de um estágio industrial, em que a referida evolução dos estudantes se reflete na descrição do trabalho desenvolvido nas empresas, do projeto implementado e das soluções encontradas. Ora, a partir destas informações, poder-se-á depreender que, neste contexto, em que se alia a teoria e a prática profissional, serão desenvolvidas várias competências de LI, como por exemplo a pesquisa da informação para a resolução de problemas.

Uma outra situação referida como positiva, a nível de um curso de Engenharia, prende-se justamente também com esse contacto dos estudantes com o meio profissional, em que os empregadores têm uma ideia muito positiva dos estagiários. Uma avaliação bastante boa, por parte do mercado, poderá ser interpretada como um sinal de que existirá uma boa formação dos licenciados, na qual estarão, indubitavelmente, presentes competências de LI.

Também a referência ao estágio no curso de GAH, no último ano, numa unidade hoteleira, é uma experiência referida como trazendo benefícios visíveis aos estudantes, fazendo-os crescer e desenvolvendo competências várias como a gestão do tempo, aumento da responsabilidade e de competências.

Ora, destes depoimentos de Coordenadores de áreas científicas distintas, pode depreender-se que contextos de aprendizagem mais práticos, como estágios, e que proporcionam contacto com a realidade profissional são apontados como tendo efeitos muito positivos no crescimento global dos estudantes, sendo muito possível supor que várias competências de LI estarão subjacentes a essa “melhoria” assinalada. Desde atitudes, análises de determinadas situações e respostas que os estudantes dão perante as

mesmas são exemplos indicados e nos quais estarão, seguramente, mobilizadas competências de LI.

Quando os Coordenadores/ Responsáveis de Curso se pronunciam sobre se há resultados visíveis da FPLI nos estudantes, registam-se algumas críticas e observações menos positivas que apontarão para a ausência de resultados positivos ou resultados inferiores aos desejáveis.

Algumas questões prendem-se com fatores exteriores aos estudantes, tais como ausência de FPLI de forma organizada, o que poderá ser interpretado como uma falha a nível curricular ou um desajuste de conteúdos/abordagens ao nível de certas unidades curriculares das licenciaturas.

Outro fator indicado, também ele externo aos estudantes, será a postura dos professores que, na generalidade, revelam falta de atenção ou valorização de aspetos relacionados com LI, nomeadamente questões éticas. Ora, esta situação poderá ser encarada como uma lacuna que terá a ver com a falta de sensibilização / formação dos docentes, tendo em vista a aquisição de ferramentas para, de seguida, formarem os seus estudantes.

Uma causa externa aos estudantes, também indicada, prende-se com a organização do sistema de ensino português, sendo expressa a necessidade de formação dos estudantes numa fase anterior ao ingresso no ensino superior, o que não acontece. Ora, tal posição pode ser interpretada como uma crítica e uma lacuna do ensino secundário e, simultaneamente, como uma opinião de que não cumprirá ao ensino superior formar os estudantes para a FPLI, visto que tal deveria ter sido feito anteriormente.

Um outro fator externo aos estudantes como a duração das licenciaturas, com apenas três anos, pode ser lido como uma crítica indireta às remodelações curriculares e adequações das licenciaturas, no âmbito de Bolonha, o que será entendido como limitador da mudança de estudantes imaturos e pouco experientes em vivências diversificadas.

Outra crítica de um Coordenador de Curso relacionada com o encurtamento das licenciaturas e a substituição de projetos interdisciplinares por testes, pode corporizar uma ameaça à Literacia da informação. Ora, como o fim dos referidos projetos já havia sido referido anteriormente, por diversas vezes, como algo de negativo por docentes de Engenharia, pode depreender-se que eles sejam encarados como um dos meios para o desenvolvimento de competências de LI.

Por fim, uma outra causa apontada que determinará poucos ou nenhuns resultados, a nível de competências de LI nos estudantes, terá a ver não com fatores

externos, mas com os próprios estudantes. O que é criticado, neste caso, por um Coordenador de curso, são as prioridades que os estudantes traçam, procurando respostas imediatas e descurando questões relacionadas com a seleção e a avaliação da informação, afinal de contas, competências de LI que não são postas em prática, sendo ainda referido que é difícil contrariar esta tendência de facilitismo dos estudantes.

Verificam-se dois casos de respostas, em que se reconhece a existência de resultados positivos sendo, no entanto, apontados aspetos negativos. Uma das respostas coloca igualmente o ónus nos estudantes, no que diz respeito à cultura de desresponsabilização e à ausência de preocupação por questões éticas, devido à urgência de obtenção da informação. A outra também realça aspetos relacionados com a falta de ética, como o plágio, referindo ainda a reduzida diversificação de fontes de informação.

Decorrente da experiência dos docentes e dos Responsáveis pelas Coordenações dos cursos e como resultado de questão aberta sobre propostas de melhoria para a Formação para a Literacia da Informação, far-se-á, de seguida, uma leitura crítica das respetivas respostas.

Muitas das sugestões apontadas são decorrentes de aspetos negativos anteriormente citados e têm como condicionantes estruturais as reformulações decorrentes do processo de Bolonha. Uma delas seria uma articulação de unidades curriculares de 1º ano de um dado curso em que são abordados conteúdos de LI, com eventual alteração desses conteúdos e introdução de outros mais diretamente relacionados com a LI. Ora, tal proposta aponta para um ajustamento de algo que já existe, a nível de formação, mas que poderá ser interpretado como insuficiente ou com lacunas a nível de articulação, eventualmente interdisciplinar.

Outra sugestão centra-se num maior investimento nos estudantes, fazendo com que lhes caiba um papel mais ativo, na sequência de desafios pedagógicos mais criativos, relacionados com a Informação. Assim, solicitação de pesquisas e de análises comparativas de uma mesma informação em suportes diferentes, análise crítica dos trabalhos de outros estudantes e consulta de artigos científicos seriam algumas estratégias a adotar. Esta proposta integra ainda a preocupação de formação em questões muito pertinentes tais como a avaliação, a fiabilidade da informação, a diversificação das fontes ou a autoria, sugestões que se interpretam como ajustadas à visão da Coordenadora de CTDI cujo curso tem como objetivo focar aspetos fulcrais de LI, tais como estes.

Mais uma ideia para melhorar a FPLI prende-se com o aumento do número de anos de formação, nomeadamente da licenciatura e com a obrigatoriedade de mestrado,

alegando-se que a duração da referida formação é insuficiente para o que é exigido a nível do mercado de trabalho. Ora, tal poderá ser interpretado como coincidente com a hipótese de que a formação ao longo da licenciatura melhora as competências de LI e, neste caso, a ideia é a de que maior duração temporal da formação formal pode equivaler a maior número de vantagens, a nível do desenvolvimento de competências. Como ideia complementar a esta proposta, é feita uma outra que consiste na diminuição do número de estudantes por turma e da carga horária presencial, em simultâneo com aumento do número de professores, o que possibilitaria aprofundamento de certas matérias curriculares. Por fim, e apontando para a perspetiva profissional, a qual anteriormente já havia sido mencionada como uma área em que se revelam resultados positivos, a nível de estágios, é referida a importância do contacto dos estudantes com o mercado profissional. Ora, tal pode ser interpretado como uma necessidade importante de reforçar uma vertente mais teórica ou académica da FPLI, com uma vertente profissional em que é vantajosa a observação de competências nos profissionais, para posterior reflexão crítica dos estudantes, com vista à implementação de processos de melhoria.

Uma outra proposta passaria pela introdução, nos planos curriculares, de unidades curriculares opcionais, de tipo transversal, com créditos, tendo como objetivo aumentar a cultura geral e a capacidade de pensar mais profundamente, o que fará sentido ser relacionado com o desenvolvimento de uma competência de LI – o espírito crítico.

Determinado Coordenador de curso reivindica a importância de existir uma unidade curricular versando sobre conteúdos e competências relacionados com LI, sob pena de a FPLI ser vista como algo transversal, propiciando, de certa forma, uma diluição de responsabilidades. Pode, assim, interpretar-se esta sugestão como um meio de formalizar a FPLI, alocando a um determinado professor a docência das matérias com ela relacionadas. Pressupondo-se, nesta proposta, a dimensão interdisciplinar da LI, enfatiza-se a necessidade de algum docente assumir formalmente a leção da referida formação, evitando-se, assim, o perigo de ninguém se responsabilizar por ela.

Contrária a esta ideia de formalização da FPLI no plano curricular, existe uma outra, que tende para a formação extra-curricular de curta duração, tais como palestras, seminários ou cursos. Ora, esta opção, justificada devido à duração limitada da licenciatura de três anos e que não deixaria espaço para a FPLI, pode ser interpretada como uma subvalorização da importância da LI, não perspectivando como obrigatória a respetiva formação, a nível curricular.

Retomar uma experiência positiva adotada no passado, tal como a reintrodução de projetos nos cursos de Engenharia (entretando abandonados), pode ser encarado como um meio ideal para o desenvolvimento de certas competências de LI, dentre as quais as mais referidas seriam a autonomia dos estudantes e a pesquisa da informação. Neste processo de aprendizagem, pode entrever-se o papel de mediação do professor, já que este, como referido, iria esclarecendo as dúvidas.

Apostando mais numa vertente transversal da FPLI, um coordenador de curso refere a necessidade de sensibilização do corpo docente para a importância de uma boa gestão da informação (a nível da pesquisa, tratamento e comunicação), oralmente e por escrito, na apresentação de trabalhos. A sua postura é conciliadora em relação à integração da FPLI nos currículos académicos, admitindo ficar ao critério dos docentes ou “cursos” a obrigatoriedade de os estudantes frequentarem u.c. de Metodologia da Investigação. Pode interpretar-se a FPLI como associada formalmente a esta u.c., o que realça visivelmente a sua importância e permite aos estudantes uma oportunidade de oferta formativa, de tipo formal, a nível de desenvolvimento de competências de LI.

Uma outra proposta de melhoria da FPLI prende-se claramente com as vantagens que podem advir da diversificação de fontes de informação, com vista a uma visão mais ampla e diversificada por parte de estudantes, no caso concreto, do curso de Design. Também o conhecimento de terminologia específica e a utilização permanente da vertente oral e escrita no Design remetem, sem dúvida, para a valorização de competências comunicacionais.

Concluindo, dos diferentes depoimentos prestados sobre possibilidades de melhorar a FPLI, registam-se várias perspetivas diferentes sobre um tema recorrentemente referido e que diz respeito ao modo como a referida formação pode ser levada a cabo. Na verdade, não se regista consenso quanto a esta questão, havendo posições diversas que vão desde a existência de uma unidade curricular sobre LI e obrigatoriedade de frequência da mesma; formação extra-curricular de curta duração, que não vincula os estudantes à frequência de nenhuma unidade curricular versando sobre LI ou a introdução curricular de uma u.c. de Metodologia da Investigação, a qual, claramente, associada à FPLI, constituirá uma ferramenta formativa para os estudantes, admitindo-se ser de frequência obrigatória ou não, consoante decisão dos docentes.

Também os docentes apresentam várias propostas de melhoria para a FPLI: estratégias perante o uso (não) ético da informação, estratégias pedagógicas, projetos

interdisciplinares, adoção/ articulação de estratégias institucionais no âmbito da FPLI e formação.

São várias as sugestões de atuação perante situações negativas quanto ao uso (não) ético da informação, que vão desde comparações didáticas entre resultados de estudantes que usam adequadamente a informação e aqueles que incorrem em plágio, até à consciencialização, desde o início dos cursos, sobre as questões éticas. Estas propostas podem ser associadas à formação, de modo a evitar, entre outros aspetos negativos, o plágio. Ora, se estas medidas podem ser encaradas como preventivas e perspectivadas a montante, com vista à obtenção de bons resultados, várias outras sugeridas pelos docentes, serão perspectivadas a jusante pois os resultados obtidos pelos estudantes assumem contornos negativos e tendem a ser evitados, através de soluções de tipo penalizador ou punitivo.

É neste contexto que se poderá interpretar alguma tendência para uma atuação severa, com algumas variantes, em relação a quem comete plágio, tal como a penalização efetiva, com reconhecimento institucional, o recurso a sanções mais pesadas – coordenadas por equipa constituída para o efeito – ou a punição através da reprovação para quem não adote um uso ético da informação.

Para evitar as referidas situações de plágio, são referidas estratégias que passariam pelas u.c. de metodologias serem orientadas para os cursos, investindo-se na interdisciplinaridade. Outra ideia seria o estudo e aprofundamento da ética. Outra ainda, o acompanhamento e feedback dos trabalhos solicitados, tal como relato de experiências passadas, visando a qualidade dos trabalhos apresentados, com especial exigência para a elaboração da bibliografia e validade das fontes de informação, sob risco de reprovação dos estudantes.

Algumas estratégias pedagógicas sugeridas seriam o aumento do trabalho individual e da investigação em todas as unidades curriculares, e também em mestrados, em que a referida investigação fosse obrigatória, donde se poderá depreender que, no entendimento dos docentes, o atual volume de trabalho e de pesquisas solicitadas são insuficientes para obtenção de resultados desejáveis.

A ideia de que deverão existir mais situações para aplicação da LI e desenvolvimento de competências também surge, o que poderá ser relacionado com outra ideia proposta acerca de ação consciencializadora dos estudantes acerca de LI e maior presença desta nos programas curriculares e na abordagem pedagógica.

Uma proposta de aumento do rigor e exigência, por parte dos docentes, junto dos estudantes, despoletando nestes a necessidade de alargarem o seu conhecimento, através do recurso a fontes diferentes, para além do professor, poderá ser interpretada como a necessidade de aumentar competências de LI nos estudantes, como pesquisa de informação e autonomia.

Também se pode interpretar que a sugestão de adoção de métodos de pesquisa através das TIC, a par de códigos de conduta para o uso lícito e ético da informação obtida sejam estratégias que proporcionam e reforçam o desenvolvimento de competências de LI relacionadas com a *i*) pesquisa da informação, *ii*) a comunicação da informação, usando os meios adequados, *iii*) bem como o uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia.

Além disso, também se pode entender que a referência dos professores a códigos de conduta seja vista por eles como a necessidade da existência institucional de um instrumento norteador e coercivo, para a adoção de determinados comportamentos éticos. Por outras palavras, poder-se-á interpretar que, caso não existisse um código de conduta, o uso ético da informação poderia estar comprometido. A necessidade de recurso a um normativo externo será então entendida como a forma de contornar lacunas no processo formativo a nível da LI, ou numa interpretação menos extrema ou pessimista, poder-se-á entender que o recurso ao código de ética seria um elemento adicional à formação, o qual permitiria, de algum modo, garantir maior observância de comportamentos éticos, perante o uso da informação.

Quanto à proposta relativa ao recurso a modelos pedagógicos como o Problem Based Learning, tal pode ser encarado como uma valorização do papel ativo dos estudantes, em consonância com os princípios do modelo de Bolonha que confere aos referidos estudantes um papel de destaque, enquanto motores fundamentais da sua aprendizagem. Os desafios que este modelo pedagógico pressupõe também pressupõem a capacidade de resolução de problemas e da autonomia por parte dos aprendentes.

De acordo com experiências prévias, positivas, dos docentes, a sugestão para que os projetos interdisciplinares sejam retomados, nos cursos de Engenharia, é referida, por três deles. Algumas das justificações para que se proceda a essa reintrodução dos referidos projetos prendem-se com a experiência de uma evolução muito positiva, seja dos estudantes seja dos trabalhos, no âmbito de aspetos relacionados com LI, o que também reforça a tese da influência que a formação recebida no percurso académico pode ter, a nível da obtenção de bons resultados de LI.

Há algumas propostas de melhoria da FPLI no sentido de serem adotadas estratégias institucionais, sendo os exemplos dados a exploração das várias vertentes de LI em todas as unidades curriculares e reforçadas algumas dessas vertentes em determinadas unidades curriculares. Ora, tal postura pressuporia um esforço articulado e uma atuação com impacto, a nível institucional, o que, não se verifica atualmente já que, por motivos vários, geralmente existe uma certa desvalorização desta temática e as ações levadas a cabo na matéria são isoladas.

Uma outra proposta incide sobre a necessidade de maior interação entre unidades curriculares e entre docentes, o que pode equivaler ao desejo de incentivar a interdisciplinaridade. Para além disso, a sugestão de mais formação e sensibilização dos estudantes para a LI também significará, seguramente, que as ações existentes não serão suficientes.

A apresentação de ideias e problemas relacionados com LI, junto de uma comissão representativa de todos os cursos, com debate dos resultados em toda a comunidade, no sentido de se desenvolverem estratégias eficazes e a afetação dos recursos necessários para desenvolver a Literacia da informação poderá significar o desejo de implementação de políticas institucionais de impacto em prol da FPLI.

Várias respostas abertas dadas pelos docentes para melhorar a FPLI prendem-se com a implementação de ações de formação de vários tipos: na biblioteca, sobre Metodologias de Investigação e fontes de informação, formação dada aos estudantes mas também, previamente, aos docentes, colóquios, workshops e conferências. Para além disso, observa-se, mais uma vez, a explicitação da necessidade da formação, a par da adoção de uma política geral na escola, no sentido de lidar com as questões éticas e situações de plágio, havendo mesmo a sugestão de penalização exemplar para casos de plágio. Ora, tal como referido em relação ao código de conduta, também nestes exemplos vários de formação, se refere a necessidade de uma tomada de posição institucional, quiçá para funcionar como respaldo de posições punitivas relativas a comportamentos, menos éticos dos estudantes, apesar de eles saberem as “regras” que deveriam cumprir. Pode entender-se que a referida política institucional seja vista como dissuasora de atitudes menos adequadas, quanto ao uso da Informação.

CONCLUSÕES

Tentando fechar o círculo desta investigação, se tal é possível ... porque temas como este que se tem vindo a explorar nunca se esgotam... será oportuno lembrar os objetivos gerais do estudo, retomando a questão –De que formas contribui a formação superior para o aumento dos níveis de LI?

Responder-se-ia que, a vários níveis de atuação, diversos intervenientes são ou deveriam ser implicados, tendo cada qual uma responsabilidade insubstituível na obtenção de melhores desempenhos em matéria de LI. E como nota introdutória a esta reflexão final, dir-se-ia que, no geral, para que haja estudantes mais aptos em competências de LI, por via da formação que recebem no ensino superior, seria necessário uma generalizada mudança de mentalidades.

Sendo sabido que a Mudança pode gerar perturbações e resistências e que a capacidade de resposta dos indivíduos e das instituições será diferente, consoante múltiplos fatores, de tipo pessoal e conjuntural, pensar de forma diferente e agir em consonância com novas realidades e desafios, tais como a implementação dos princípios inerentes à Declaração de Bolonha (apesar de algumas justificadas reservas), é algo que tem de ser feito, por muito que desinstale e perturbe.

Pensando nos vários níveis em que a mudança deve ser operada, refira-se a necessidade de adoção de novas políticas educativas que valorizem mais explicitamente a importância da LI, com planos curriculares em que a presença da FPLI seja visível e significativa, com mais ações institucionais em prol da LI, com estratégias promocionais que gerem mais visibilidade da LI junto da comunidade educativa (e também fora dela).

Se a montante se revela essencial pensar e (re)agir diferentemente, também a jusante tal tem de ser feito. Num novo palco de atuação educativa, como o que Bolonha desenhou, fala-se concretamente do designado núcleo duro da FPLI, em que cada ator do processo deve saber bem o seu papel e desempenhá-lo adequadamente.

Pensa-se em estudantes ativos, com possibilidade de participação democrática, mobilizando os seus conhecimentos prévios, manifestando os seus gostos e interesses, escolhendo os seus percursos de aprendizagem para construir um conhecimento com significado para si.

Pensa-se em docentes como mediadores ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem que deverão consciencializar-se de que devem ceder o protagonismo aos sujeitos aprendentes, levando-os a pensar e a encontrar, por eles próprios, a informação para os problemas com que se deparam. Assim, passará a ser prioritário que os professores desenvolvam competências nos estudantes para eles vencerem as dificuldades e terem sucesso, em vez de lhes transmitirem conteúdos. Tais procedimentos implicam mudanças estruturais, começando pela conceção de uma nova Escola que valoriza o lema do aprender a aprender, a autonomia dos estudantes, o seu pensamento crítico, dentre outras competências já assinaladas anteriormente como fundamentais.

Pedagogicamente, as estratégias ou escolhas feitas pelos docentes ou outros formadores devem ser motivadoras, desafios perante a ausência do saber ou perante os saberes já feitos dos estudantes e que, por vezes, terão de ser desfeitos para serem reconstruídos, de forma mais completa e mais crítica. O conhecimento que cada estudante deve construir, percorrendo etapas de descoberta e assimilação, ainda que o seja feito individualmente, deve ter sempre presente o(s) outro(s). É por isso que uma relação dialógica se revela fundamental, devendo estabelecer-se interações com os outros intervenientes do processo educativo, parceiros de “corrida” que devem colaborar entre si para que todos cheguem à meta com sucesso.

Pensa-se, em primeiro lugar, nos diálogos que o professor/mediador deve promover junto do(s) estudante(s), bem como entre o(s) estudante(s) e os seus pares, num processo colaborativo e de construção do conhecimento coletivo, desenvolvendo competências como o trabalho de equipa e tantas outras já aqui referidas.

Em segundo lugar, pensa-se, dentro da instituição, nos diálogos entre professores, estudantes e Bibliotecário, devendo este ser um aliado do processo de FPLI, elemento a incluir e a incluir-se proativamente, nesta “maratona” em prol da LI, tendo sempre presente quais são os objetivos do “treinador” (professor), quem são os “atletas”, bem como as suas necessidades, capacidades e dificuldades para sobreviverem ao *overload* informacional e encontrarem a Informação certa e de forma eficiente, nos mais variados suportes.

E por fim, há os outros agentes educativos com que a Escola estabelece ou deveria estabelecer relações – Profissionais, investigadores, associações de diferentes áreas profissionais – que também podem contribuir para o aumento do nível de competências destes jovens em processo de formação superior.

Quanto aos dois primeiros objetivos específicos da investigação –proceder ao estudo da ESEIG, analisando a perspetiva dos estudantes sobre a Literacia da Informação, bem como a perspetiva dos docentes sobre o mesmo tema, tal concretizou-se pelo recurso a análises, algumas delas comparativas, dos resultados dos questionários ministrados a uns e a outros sobre questões comuns e/ou diferentes. Assim, num jogo de espelhos entre os que medeiam o conhecimento e os que o constroem, foram capturadas as visões destes agentes educativos mais diretamente implicados no processo de ensino e em convivência, partilhando espaços e tempos em comum, em presença e virtualmente. Para complementar estas perspetivas coincidentes ou não, outros docentes bem conhecedores dos cursos ou elementos das Comissões Extraordinárias de Supervisão, Acompanhamento e Desenvolvimento das Atividades das Licenciaturas também foram implicados, sendo os seus contributos e visões úteis numa abordagem mais conjuntural e provavelmente mais distante e crítica acerca das mesmas e de outras questões relativas à LI nas licenciaturas da ESEIG que coordenam.

O objetivo específico que visa analisar o modo de integração da formação para a Literacia da Informação na aprendizagem formal foi alcançado através da análise de conteúdo às fichas “ECTS” das unidades curriculares e através da análise de um conjunto de respostas às questões formuladas aos estudantes e docentes nos questionários ministrados.

A partir da análise ao desenho do plano de estudos das licenciaturas e às fichas ECTS de todos os cursos, conclui-se ser baixa a presença de competências de LI, bem como baixa a percentagem de unidades curriculares nas quais os docentes procedem à FPLI. É ilustrador de tal situação que apenas uma minoria de docentes assuma que a FPLI está explícita nas fichas ECTS das u.c. que leciona e que a maioria assuma que ela está presente, mas de forma implícita. Ora, depreende-se que se os docentes não explicitam algo na ficha ECTS –documento legal, importante e que tem de ser divulgado de forma clara e objetiva, junto dos estudantes desde o início da leção de uma u.c. (porque elemento norteador de objetivos, matérias e regras de avaliação) – é porque não reconhecem que tal seja muito importante ou sequer importante.

Este diagnóstico de baixo investimento formativo, a nível da LI, na escola em estudo, é coincidente com a realidade internacional já que, generalizadamente, no ensino superior, se tem conferido pouco relevo a esta questão, embora progressivamente estejam a ser levadas a cabo várias experiências pedagógicas inovadoras e com impacto institucional para colmatar a situação. Algumas das ideias e propostas de melhoria para a

FPLI, recolhidas junto dos docentes, coordenadores de curso e/ou responsáveis pelas coordenações de curso e bibliotecária da ESEIG serão decerto sugestões interessantes para serem adotadas porque resultado das suas vivências e aspirações relativas à LI.

No âmbito da aprendizagem formal, será também determinante concluir quais são as competências de LI que dois dos agentes educativos mais diretamente envolvidos no núcleo duro da FPLI – estudantes e docentes – pensam com que profundidade são desenvolvidas. Embora haja unanimidade de que o processo de ensino-aprendizagem desenvolve bastante as competências de LI nos estudantes, regista-se, no geral, uma avaliação superior dos docentes face aos estudantes. Competências de tipo transversal lideram no grupo de estudantes e professores, respetivamente a autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico, enquanto aquelas mais intrinsecamente relacionadas com a pesquisa e avaliação da informação são, pelo menos, para os estudantes, das menos desenvolvidas. Ora, tais resultados são claramente um alerta para que haja um investimento maior a nível de formação na matéria, a fim de melhorar os desempenhos dos estudantes em relação à gestão e uso adequado da Informação.

Na sequência da formação vem normalmente a avaliação e caberá agora concluir que a avaliação de competências de LI na escola politécnica em estudo é bastante ténue, à parte honrosas exceções de unidades curriculares mais claramente relacionadas com Metodologias da Investigação. De resto, fica registada a ideia de que existe diversidade de procedimentos em relação ao ato avaliador, predominando a avaliação indireta das referidas competências na avaliação dos trabalhos, existindo quase que uma informalidade na exigência de algo que difusa ou isoladamente se ensinou.

Quanto à análise das estratégias pedagógicas e a formação para a Literacia da Informação – um outro objetivo específico da investigação –, através do confronto das perspetivas de docentes e estudantes sobre a identificação das estratégias pedagógicas que mais podem contribuir para a FPLI dos estudantes, conclui-se que o trabalho de grupo é a mais indicada por ambos os grupos, com a diferença de que os docentes valorizam mais a promoção do mesmo, enquanto os estudantes valorizam mais a orientação do mesmo.

Relembre-se que a promoção de trabalho de grupo é também a estratégia pedagógica que maior número de docentes afirma usar e simultaneamente considerar que mais contribui para a FPLI dos seus estudantes, o que, neste caso, lhe confere relevo e reflete coerência entre o que os professores pensam e fazem em relação à adoção, no terreno, de uma estratégia pedagógica que eles consideram importante.

Outros dados que se devem associar a estes e que demonstram a valorização da importância do trabalho de grupo, sobretudo por parte dos estudantes, prendem-se com o resultado da sua avaliação em relação às competências que o processo de ensino-aprendizagem desenvolve, sendo que o “trabalho em equipa” ocupa o segundo lugar, dentre as sete competências consideradas.

Ora, ainda se poderá assinalar uma outra relação legítima entre o elevado número de trabalhos que os docentes solicitam aos estudantes (a maioria de grupo) e o desenvolvimento da competência “trabalho em equipa”, mobilizadora de tantas outras com ela implicadas.

Quanto às TIC mais utilizadas pelos docentes, elas são, *ex aequo*, os motores de pesquisa e o moodle ou outra plataforma de ensino a distância.

O destaque dos motores de pesquisa é reforçado noutra questão acerca da percepção de estudantes e docentes sobre as TIC consideradas importantes para a FPLI, no processo de ensino-aprendizagem, já que esta é a TIC indicada em ambos os grupos pelo maior número de respondentes. Destaque também para o moodle ou outra plataforma de ensino a distância, a segunda TIC mais indicada pelos estudantes, reconhecida como útil, provavelmente por ser a plataforma adotada institucionalmente e que permite, entre outras, a difusão da informação e a comunicação.

A valorização dos motores de pesquisa, a nível de uso, nas práticas pedagógicas, bem como a nível do reconhecimento unânime da sua importância para a FPLI, é reforçada pelos resultados dos docentes que, dentre todas as TIC consideradas, a consideram, simultaneamente, como a mais utilizada e a que mais contribui para a FPLI.

Acerca destas práticas pedagógicas adotadas na instituição e reconhecidas por docentes e estudantes como as mais importantes para a LI, importará refletir se não seria de as potenciar ainda mais, eventualmente abrindo caminhos para algumas mudanças de abordagem das mesmas ou para adoção de outras, porventura menos utilizadas. Pensa-se, por exemplo, se a nível do trabalho de grupo, não seria mais útil que os docentes apostassem mais na “orientação” do referido trabalho, em vez de se limitarem à “promoção” do mesmo. Afinal, quando a opção “orientação do trabalho de grupo” é mais escolhida pelos estudantes do que a “promoção” são os próprios estudantes que valorizam mais uma atuação mais visível e mais próxima dos professores em relação a esta tarefa académica que devem levar a cabo.

Sendo os motores de pesquisa a TIC que consensualmente é considerada mais importante no âmbito da FPLI, pensa-se se, a partir desta realidade, não seria

determinante in/formar (sobretudo) os estudantes acerca das vantagens e desvantagens da pesquisa e recuperação da informação em motores de pesquisa de tipo generalista, preparando-os para saberem selecionar e avaliar, adequadamente, a informação do oceano maravilhoso mas também perigoso da Informação que prolifera na internet. E acentuando que as suas necessidades informacionais devem ser satisfeitas, de acordo com critérios de qualidade, alargar a sua formação para o recurso a outras fontes de informação, mais credíveis e seguras, do ponto de vista científico, como por exemplo, bases de dados eletrónicas como a b-on. Esta poderia ser uma área muito interessante de desenvolver, envolvendo o núcleo duro da FPLI e complementar, de forma efetiva, a realização de trabalhos académicos.

Para a análise da interação dos estudantes com a biblioteca e outros agentes educativos na formação para a Literacia da Informação – outro objetivo específico da investigação –, recorreu-se, para o efeito, à entrevista realizada à bibliotecária e a algumas respostas dos estudantes sobre hábitos de frequência e uso da biblioteca e acerca da perceção que estes e os docentes têm acerca da FPLI levada a cabo pela biblioteca, destacando-se os resultados obtidos em respostas comuns sobre o tema.

Desta interação refira-se, em primeiro lugar, o comportamento dos estudantes que, por sua iniciativa, procuram a biblioteca, podendo concluir-se que a afluência dos mesmos a este espaço é muito baixa, assim como muito baixo é o volume de requisições efetuadas. Ora, tais dados significam que os estudantes, além de frequentarem pouco a biblioteca, não sentem necessidade de complementar leituras que requerem mais tempo do que a consulta presencial. Outro aspeto negativo a reter diz respeito à baixa frequência de utilização dos recursos deste importante Serviço de Informação, sendo o acesso livre o único que apresenta resultados positivos. Com pouco uso, confesso pelos estudantes, encontram-se as bases de dados eletrónicas (b-on e outras), a biblioteca digital e o catálogo eletrónico. Ora, daqui se pode depreender que existe um subaproveitamento de recursos determinantes como a b-on, que em muito poderiam contribuir para elevar o nível de competências de LI dos estudantes.

Deste quadro, uma conclusão a tirar é a de que a biblioteca poderia investir mais na in/formação sobre os recursos de que dispõe, junto dos jovens utilizadores com o perfil descrito, dando-os a conhecer, motivando-os a usarem-nos mais e a tirarem mais partido deles, no âmbito das suas necessidades imediatas, enquanto estudantes.

Será, então, nesta área que um dos elementos fundamentais do núcleo duro da FPLI – o bibliotecário – deverá apostar, incrementando a formação dos estudantes,

consoante as suas necessidades. Aliás, num contexto educativo em que tantos trabalhos académicos são solicitados aos estudantes, seria muito oportuno que as iniciativas de formação recaíssem sobre a prática, sendo demonstradas as vantagens que os estudantes delas podem retirar quando elaboram os seus trabalhos. Tal tipo de abordagem, na formação, fará ainda mais sentido se se pensar que o principal motivo do uso da biblioteca, pelos estudantes, se prende com objetivos de estudo e visa, nomeadamente, a elaboração de trabalhos académicos.

Saliente-se, agora, o que a biblioteca faz para se aproximar dos seus utilizadores, tendo presente a sua missão de apoio e formação e tirem-se as respetivas ilações do que pensam professores e estudantes sobre esta função. Mau grado os esforços da biblioteca, a perceção que a maioria dos docentes têm sobre a frequência de ações de formação realizadas na biblioteca, é negativa, afirmando que elas ocorrem nunca ou raramente. E se esta questão é de abrangência geral, quando questionados mais diretamente, sobre a promoção de ações de FPLI, no âmbito do(s) curso(s) em que lecionam, a maioria dos docentes afirma desconhecer se estas se realizam ou não. Ora, esta situação pode revelar uma criticável falta de divulgação das referidas ações junto dos docentes, elementos determinantes na desejável interação do núcleo duro da FPLI, no seio do qual se deseja desenvolver, no mínimo, uma relação triádica. Mais uma vez se enunciam as vantagens de envolvimento de diferentes agentes educativos, de divulgação e de marketing necessários ao sucesso de Programas em prol da LI.

Se o desconhecimento, no plano prático, da ação formadora da biblioteca, por parte dos docentes, é algo de negativo, já num plano mais teórico, a importância dos temas tratados nas ações e os tipos de ações de formação promovidas pela biblioteca têm, maioritariamente, uma avaliação bastante positiva. Quanto a estas mesmas questões, embora com avaliação positiva, se os estudantes—público-alvo preferencial destas ações — as consideram maioritariamente “apenas” importantes, será de refletir se outros temas e formatos formativos mais motivadores e aliciantes não poderiam ser adotados, com vista a corresponder melhor às necessidades informacionais dos jovens em processo de formação.

Quanto à adequação da interação da biblioteca da ESEIG com a comunidade educativa, os professores, provavelmente porque mais exigentes ou menos conhecedores da existência das ações de FPLI do que os estudantes, registam uma avaliação, ainda que positiva, mas mais desfavorável do que os estudantes, já que os primeiros a reputam como medianamente adequada, enquanto os segundos como bastante adequada. Ora, estes

resultados podem ser entendidos como alertas para melhorar a dinamização da biblioteca mas também como sinais da necessidade de potenciar ações de marketing sobre o que é feito e planeado fazer por este serviço.

Relativamente à importância que docentes e estudantes atribuem, no âmbito da FPLI, aos agentes educativos –Investigadores, Profissionais, Empregadores, Associações profissionais e Associações da sociedade civil –ela é considerada maioritariamente como bastante importante. Com exceção das Associações da sociedade civil, consideradas como importantes pelos docentes e menos valorizadas por estes do que pelos estudantes, aos restantes agentes educativos é conferida mais importância por parte dos docentes do que por parte dos estudantes, o que indicia, provavelmente, uma perceção mais alargada, por parte dos docentes, do impacto da inclusão de parceiros do exterior à comunidade educativa na sua ação formadora.

Comparando os agentes educativos que contribuem para a FPLI, no caso dos estudantes, os Profissionais são aqueles que têm mais importância, enquanto para os professores são os investigadores. Provavelmente, subjacente a esta preferência dos estudantes estará o desejo de uma abordagem do ensino mais prática, típica do ensino politécnico, e próxima da realidade profissional.

Finalmente, o objetivo específico –analisar o comportamento dos estudantes de diferentes áreas científicas perante a resolução de problemas informacionais – foi alcançado sempre que se efetuou uma comparação, por cursos, de algumas respostas aos questionários ministrados aos estudantes.

Dentre estas respostas, destacam-se as relativas ao teste de avaliação de LI, em que é possível observar algumas diferenças significativas entre estudantes de diferentes áreas científicas e destacando-se, predominantemente e pela positiva, um determinado curso –o de Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação, aquele que, por sua natureza e vocação, mais incide na LI.

A partir das classificações finais dos testes obtidas pelos estudantes de todos os cursos, o de CTDI é o único que alcança uma média positiva. Também numa análise mais detalhada, questão a questão, observam-se diferenças significativas, na maior parte dos casos em que se compararam as prestações dos estudantes dos diferentes cursos, o que comprova igualmente a existência de diferenças comportamentais entre estudantes de diferentes áreas científicas.

Embora admitindo que, para testar o nível de competências de LI dos estudantes, possam e devam ser considerados vários dados explorados na presente investigação, bem

como outros, para além dos resultados gerais do teste de LI dos estudantes, os referidos resultados gerais são um bom indicador do baixo nível que a grande maioria dos jovens estudantes demonstram possuir, no que diz respeito a questões bastante acessíveis sobre a matéria, o que representa um grande alerta para que esta situação possa ser invertida.

Cabe, finalmente, reafirmar a validade das hipóteses inicialmente formuladas.

Através dos resultados finais obtidos no teste, e recorrendo à comparação das médias das classificações dos estudantes do 1º ano com os do 3º ano, o facto de existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois anos em confronto, prova que a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de LI.

Igualmente, na maioria das respostas consideradas em separado, também se regista superioridade nos resultados alcançados, por parte dos estudantes finalistas, face aos colegas que iniciam o ciclo de estudos, registando-se, inclusive, casos de diferenças significativas e que corroboram ainda mais a hipótese formulada.

Também a segunda hipótese – o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI – se confirma, já que existe uma relação bastante consistente entre os cursos que obtêm os melhores resultados no teste de avaliação com aqueles em que existem mais u.c. (ou parte delas), abordando conteúdos programáticos sobre Metodologia da Investigação, ou com mais horas de contacto e créditos ECTS alocados a esta matéria. E contribuindo para a robustez desta conclusão, também se registam casos em que os piores resultados se verificam em cursos em que a abordagem de matérias sobre Metodologia da Investigação é nula ou menos expressiva.

A aceitação desta hipótese como válida é ainda confirmada pela resposta unânime de estudantes e docentes que afirmam que o ensino da Metodologia da Investigação aumenta bastante as competências de LI dos estudantes, bem como pelo depoimento dos Coordenadores ou Responsáveis pelas Coordenações de curso que associam o aumento de competências de LI dos estudantes, entre outros fatores, à aprendizagem de matérias relacionadas com Metodologia da Investigação.

A propósito de algumas propostas para a melhoria das competências de LI são de reter algumas ideias dos Responsáveis das coordenações de curso que advogam uma aprendizagem formal sobre matérias relacionadas com LI, referindo que uma abordagem informal não é suficiente. Há ainda a sugestão de serem implementadas ações de formação gratuitas, extra-curriculares, sobre Metodologias da Investigação, para que os estudantes possam mostrar esses conhecimentos nos trabalhos. Ora estas sugestões

alinham-se com a transversalidade destas competências de LI que, como visto teoricamente, poderão estar ao serviço de várias unidades curriculares e terem utilidade tanto nos trabalhos académicos como no trajeto do ensino superior dos estudantes e ainda no seu desempenho profissional e social.

Na presente investigação, ocorreram alguns obstáculos inerentes a qualquer pesquisa, dos quais se destacam problemas técnicos relacionados com o software QuestionPro, utilizado na administração dos questionários online. Outra dificuldade foi alguma resistência inicial (e também habitual) dos inquiridos a colaborar na resposta aos questionários, problemas esses que foram minimizados ou ultrapassados com diálogo(s), muitas vezes, mais morosos do que qualquer investigador desejaria, porque condicionado por prazos.

No entanto, ressalta a colaboração e generosidade da comunidade educativa da ESEIG que correspondeu ao desafio da investigadora, de uma forma muito positiva e gratificante, contribuindo para um conhecimento mais aprofundado de uma realidade, doravante percecionada doutra forma. As captações de diferentes olhares, de acordo com uma partilha consentida de vivências diversas, enriqueceram, seguramente, esta investigação que, logo à partida, não se pretendia fosse monocórdica. Pelo contrário, apesar da extensão e da complexidade de análise dos dados, houve a intenção deliberada, desde o início, de tirar partido da diversidade de vozes dos vários dos protagonistas que aprendem e ensinam (com) a Literacia da Informação e que, com ela, evoluem a vários níveis.

Para além do procedimento já referido de envolver diversos agentes educativos, solicitando-lhes os seus depoimentos, o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, para recolher toda a informação pertinente sobre a complexidade da LI na instituição de ensino em causa, bem como a opção de aliar análises de tipo quantitativo e qualitativo serão fatores que terão contribuído para uma análise e interpretação mais ricas, bem como terão contribuído para conferir uma maior robustez à investigação, através da triangulação de dados.

Devido à extensão dos dados quantitativos e qualitativos relativos aos instrumentos de recolha aplicados – questionários e entrevistas – optou-se por se recorrer a uma seleção dos mesmos, tendo em conta os mais determinantes para a presente investigação. Alguns deles estão já divulgados em publicações que a investigadora foi fazendo, ao longo da pesquisa, e outros serão objeto de futuras publicações.

A matéria prima relativa à LI na ESEIG é vasta, muito rica e novas ideias para desenvolvimentos posteriores desenham-se já, decorrendo dos contributos do estado da arte, sempre em evolução, e desta experiência de investigação. Como projeto de investigação futura, pensa-se, nomeadamente abordar e desenvolver uma temática de interesse na prática docente, relacionada com o uso ético da Informação e a questão do plágio, situação que deve preocupar e ser resolvida por todos aqueles que trabalham na área da Educação, num trabalho de partilha e reflexão conjuntas.

Do estudo sobre a Literacia da Informação no ensino politécnico e acerca das competências e práticas desenvolvidas em prol da LI na ESEIG –que não é só uma Escola politécnica por estar configurada nesse subsistema do ensino superior mas porque agrega áreas científicas muito distintas –poder-se-ão retirar ideias e conclusões para realidades idênticas, do ensino superior, e especificamente do ensino politécnico.

Dir-se-ia mesmo que problemas e questões semelhantes se colocam também no ensino universitário, mas pela configuração específica do subsistema do ensino politécnico, julga-se que a presente investigação pode trazer contributos e conclusões importantes para realidades similares de instituições superiores de ensino politécnico. Pensa-se, nomeadamente, na replicação dos instrumentos de recolha de dados, por exemplo, nos questionários construídos e a aplicar a outras realidades idênticas, os quais poderão servir para um diagnóstico do estado da LI e da FPLI e para a implementação de processos de melhoria noutras instituições. Pensa-se também no oportunidade que a presente investigação pode suscitar, provocando o interesse de serem realizadas investigações comparativas, seja de âmbito mais alargado, a nível de Escolas ou Institutos Superiores Politécnicos, seja a nível mais restrito, de licenciaturas idênticas às existentes na ESEIG.

A mensagem final é a de que o trajeto a seguir, para aumentar os níveis de LI dos indivíduos do século XXI deve apostar numa mudança que cabe a cada elemento do processo educativo operar.

Se o desenvolvimento de competências de LI é e pode ser feito através de aprendizagens informais, as quais devem ser valorizadas e trazidas para dentro da Escola, formar para a LI em contexto formal acontece mas revela-se um processo algo difuso, que urge ser clarificado e formalizado, e embora, teoricamente, lhe seja reconhecida importância, tal não se verifica de forma explícita ou evidente, na realidade do processo de ensino-aprendizagem. Sob o pretexto de que cabe a vários agentes educativos contribuir para essa nobre tarefa transversal, a nível da formação global dos estudantes do ensino superior, a responsabilidade da FPLI até pode (e deve) ser, holisticamente,

encarada como “terra de todos” (os agentes educativos) mas, na prática, tem de haver mecanismos que garantam que ela não cai num hiato, transformando-se em “terra de ninguém”. Com isto se pretende concluir que será importante sensibilizar a comunidade académica de que, apesar de haver uma responsabilidade conjunta na formação, alguns agentes do processo educativo, aos quais foi dado o devido destaque nesta investigação, deverão assumir maior protagonismo que outros, sabendo todos o que deles se espera e desempenhando cada qual a sua missão.

Assim, tal passará por potenciar o ensino formal da FPLI, consciencializando-se cada elemento do processo educativo que a Mudança, por pequena que seja, começa em si. Isolada e colaborativamente, como estudante, como professor, como bibliotecário e de preferência, cada vez mais precoce e continuamente.

De acordo com as diferentes perspetivas geradas e refletidas pelos diferentes elementos do núcleo duro da FPLI, como se de um jogo de espelhos se tratasse, com vista a dar uma visão de conjunto mais real, abrangente e ao mesmo tempo poliédrica e detalhada, destacam-se, para concluir, algumas ideias nucleares relativas a posturas mais adequadas e a algumas mudanças que cada um desses elementos poderá operar.

Aos estudantes caberá serem mais ativos e responsáveis pela construção do seu conhecimento, gerindo adequadamente a Informação de que necessitam, administrando melhor o seu tempo e aplicando efetivamente algo que, por certo, aprenderam mas que está na sua consciência praticar ou não –os princípios éticos subjacentes ao uso da Informação.

Aos professores caberá consciencializarem-se da importância da adoção de estratégias pedagógicas motivadoras, centradas nos interesses e preferências dos estudantes, passando a usar algumas daquelas que eles próprios indicaram como adequadas no âmbito da FPLI e que afirmam não utilizar.

À biblioteca e aos profissionais que nela trabalham caberá cativar mais e em maior número os estudantes (e também os professores), motivando-os para a utilização mais frequente da biblioteca, para o uso dos seus recursos e para frequência de ações de formação de LI, cujos temas e formatos sejam mais adequados aos seus interesses e necessidades informacionais. Para tanto, todo o tipo de recursos – humanos e tecnológicos – devem ser os adequados, pelo que a política de gestão institucional não pode deixar de investir, a todos os níveis, numa área que trará benefícios inegáveis a todos os diplomados e prestígio à instituição em causa.

A necessidade de formação é uma ideia recorrente que perpassa em vários estudos teóricos e em depoimentos dos vários agentes educativos auscultados, aplicando-

se a vários deles. Assim, para além de os docentes pensarem ser esta uma solução para melhorar os níveis de LI dos estudantes, a bibliotecária opina igualmente que, para os professores formarem os estudantes, necessitam também eles de ser formados e, para os bibliotecários formarem os utilizadores, também é recomendada a sua própria formação, ou não estivesse aqui também subjacente o lema da aprendizagem ao longo da vida.

Outra ideia nuclear prende-se com as vantagens da avaliação de competências de LI dos estudantes, normalmente não praticada ou, se sim, de forma informal ou indireta, tal como se pode depreender dos testemunhos de docentes e da bibliotecária, o que tanto pode provar pouca tradição na matéria ou indiciar pouca valorização desta prática essencial à implementação de melhorias. Tal também pode ser um sintoma de que como são inexistentes ou escassos os conteúdos de LI, a respetiva avaliação seja proporcional a essa realidade, ou seja, bastante ténue, sendo, no entanto, de reter a mensagem de quão importante é a avaliação para todos os intervenientes do processo formativo.

Por fim, recupera-se uma ideia mestra, defendida desde o início da investigação, e que consiste na defesa de que a FPLI deve pressupor um trabalho colaborativo, envolvendo outras entidades ou instituições, para além dos elementos do designado núcleo duro – estudante, docente e bibliotecário – e firmando-se, assim, uma desejável interação mais do que triádica.

Para além da importância das mudanças individuais já referidas, conclui-se que também devem ocorrer outras, não menos importantes, de tipo institucional, tais como a adoção de políticas educativas e recursos financeiros que permitam acarinhar e dar visibilidade e o devido impacto à LI, com planos curriculares que a contemplem, de forma adequada, eventualmente com a obrigatoriedade de frequência de u.c. relacionadas com a LI, com a implementação de programas de LI diversificados, devidamente sustentados, progressivos e motivadores, seja a nível de cursos, seja a nível mais geral, da Escola.

A aposta é a formação, processo mais ou menos complexo, consoante a maior ou menor escassez de recursos, ficando registada a mensagem de que urge a proatividade, de que é preciso ultrapassar barreiras, trabalhar com motivação e criatividade, e com a convicção de que formar para a LI é formar estudantes mais completos, mais críticos, mais livres e portanto, cidadãos mais civicamente comprometidos e profissionais mais qualificados.

Aos estudantes, com a autonomia que o processo de formação inerente ao seu percurso académico neles terá desenvolvido, caberá dar continuidade ao trabalho iniciado, através da aprendizagem ao longo da vida, lema que também deve ser seguido por todos aqueles que ajudaram na sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I –LEGISLAÇÃO

DECRETO-LEI nº 402/73 “D.R. I Série”, 188 (73-08-11) 1401-1406
DECRETO-LEI nº 427-B/77, “D.R. I Série”, 238 (77-10 14) 2492-(5) -2492-(6)
DECRETO-LEI nº 513-T/79, “D.R. I Série”, 296 (79-12-26) 3350-(60) - 3350-(64)
DECRETO-LEI nº 173/80 “D.R. I Série”, 124 (80-05-29) 1255-1257
DECRETO-LEI nº 9-90 “D.R. I Série”, 3 (90-01-04) 29-30
DECRETO-LEI nº 24/94 “D.R. I Série-A”, 22 (94-01-27) 420-42
DECRETO-LEI nº 42/05, “D.R. I Série-A”, 37 (05-02-22) 1494-1499
DECRETO-LEI nº 64/06, “D.R. I Série-A”, 57 (06-03-21) 2054-2056
DECRETO-LEI nº 74/06, “D.R. I Série-A”, 60 (06-03-24) 2242-2257
DECRETO-LEI nº 88/06, “D.R. I Série-A”, 99 (06-05-23) 3474-3483
DECRETO-LEI nº 114/06, “D.R. I Série-A”, 113 (06-06-12) 4148-4149
DECRETO-LEI nº 369/07 “D.R. I Série”, 212 (07-11-5) 8032-8040
DECRETO-LEI nº 396/07 “D.R. I Série”, 251 (07-12-31) 9165-9173
DESPACHO ESEIG/PRE - 05/09 (09-11-16)
DESPACHO ESEIG/ PRE - 06/09 (09-11-20)
DESPACHO ESEIG/PRE - 001/10 (10-01-05)
DESPACHO ESEIG/PRE - 010/10 (10-02-12)
DESPACHO ESEIG/PRE - 026/10 (10-06-21)
DESPACHO ESEIG/PRE - 028/10 (10-06-22)
DESPACHO ESEIG/PRE - 069/10 (10-12-27)
DESPACHO ESEIG/PRE - 071/10 (10-12-28)
DESPACHO ESEIG/PRE - 020/11 (11-04-27)
DESPACHO ESEIG/PRE - 025/11 (11-05-04)
DESPACHO ESEIG/PRE - 026/11 (11-05-04)
DESPACHO ESEIG/PRE - 027/11 (11-05-04)
DESPACHO ESEIG/PRE - 063/11 (11-10-12)
DESPACHO ESEIG/PRE - 064/11 (11-10-12)
DESPACHO ESEIG/PRE - 066/11 (11-10-12)
DESPACHO ESEIG/PRE - 067/11 (11-10-12)

DESPACHO ESEIG/PRE - 034/12 (12-06-06)
 DESPACHO ESEIG/PRE - 035/12 (12-06-06)
 DESPACHO ESEIG/PRE - 036/12 (12-06-08)
 DESPACHO ESEIG/PRE - 037/12 (12-06-08)
 DESPACHO ESEIG/PRE - 009/12 (12-01-23)
 DESPACHO ESEIG/PRE- 024/2013 (13-05-14)
 DESPACHO ESEIG/PRE - 042/2013 (13-06-19)
 DESPACHO nº 12 806/06 “D.R. II Série”, 117 (06-06-20) 8909-8910
 DESPACHO nº 3524/08 “D.R. II Série”, 30 (08-02-12) 5485-5486
 DESPACHO nº 3525/08 “D.R. II Série”, 30 (08-02-12) 5486-5488
 DESPACHO nº 3526/08 “D.R. II Série”, 30 (08-02-12) 5488 -5490
 DESPACHO nº 3730/08 “D.R. II Série”, 31 (08-02-13) 5648-5650
 DESPACHO nº4138/08 “D.R. II Série”, 33 (08-02-15) 6085-6086)
 DESPACHO nº 4139/08 “D.R. II Série”, 33 (08-02-15) 6086-6088
 DESPACHO nº 4141/08 “D.R. II Série”, 33 (08-02-15) 6090-6091
 DESPACHO nº 13531/09, “D.R. 2ª Série”, 111 (09-06-09) 23143-23145
 DESPACHO nº 15831/09 “ D.R. II Série”, 132 (09-07-10) 27216-27225
 DESPACHO nº 27132/09 “D.R. II Série”, 243 (09-12-17) 50913-50914
 DESPACHO nº 8147/11 “D.R. II Série”, 111 (11-06-08) 24638-24639
 DESPACHO nº 8149/11, “D.R. II Série”, 111 (11-06-08) 24641-24642
 DESPACHO nº 12777/11 “D.R. II Série”, 184 (11-09-23) 38298-38299
 DESPACHO nº 13401/12 “D.R. II Série”, 198 (12-10-12) 34137-34138
 DESPACHO nº 13402/12 “D.R. II Série”, 198 (12-10-12) 34138-34139
 DESPACHO IPP/PR-153/03 (03-11-24)
 DESPACHO IPP/P-128/10 (10-11-3)
 DESPACHO NORMATIVO nº 5/09 “D.R. II Série”, 22 (09-02-02) 4786- 4796
 LEI nº 5/73 “D.R. I Série”, 173 (73-07-25) 1315-1321
 LEI nº 46/86 “D.R. I Série”, 237 (86-10-14) 3067-3081
 LEI nº 115/97 “D.R. Série I -A”, 217 (97- 09-19) 5082-5083
 LEI nº 1/03 “D.R. I Série”, 4 (03-01-06) 24-31
 LEI nº 49/05 “D.R. Série I-A”, 166 (05- 08-30) 5122-5138
 LEI nº 62/07 “D.R. I Série”, 174 (07-09-10) 6358-6389
 LEI nº 66-B/2007 “D.R. I Série”, 250 (07-12-28) 9114(2)- 9114(21)
 NOTA DE SERVIÇO nº 01/09 (09-11-11)
 PORTARIA nº 885/90 “D.R. I Série”, 219, (90-09-21) 3917.

PORTARIA nº 116/95 “D.R. I Série - B”, 29 (95-02-03) 674-677.
 PORTARIA nº 50/96 “D.R. I Série B”, 50 (96-02-19) 316-317.
 PORTARIA nº 13-C/98 “D.R. I Série - B”, 163 (98-07-17) 3470-(12).
 PORTARIA nº 466-G/00 “D.R. I Série - B”, 167 (00-07-21) 3514-(16-20).
 PORTARIA nº 629/01 “D.R. I Série - B”, 158 (01-07-10) 4157-4160.
 PORTARIA nº 19/02 “D.R. I Série - B”, 3 (02-01-04) 76-78.
 PORTARIA nº 21/02 “D.R. I Série - B”, 3 (02-01-04) 83-86.
 PORTARIA nº 708/02 “D.R. I Série - B”, 144 (02-06-25) 4962 -4965.
 PORTARIA nº 760/02 “D.R. I Série - B”, 147 (02-06-28) 5107-5109.
 PORTARIA nº 396/06 “D.R. I Série B”, 80 (06-04-24) 2899-2903.
 PORTARIA nº 714-A/06 “D.R. I Série”, 135 (06-07-14) 4932-(2-3).
 PORTARIA nº 999/07 “D.R. I Série”, 999 (07-08-28) 5837-5838.
 PORTARIA nº 30/08 “D.R. I Série”, 7 (08-01-10) 237-238.
 PORTARIA nº 756/09 “D.R. I Série”, 134 (09-07-14) 4488-4491.
 PORTARIA nº 782/09 “D.R. I Série” 141 (09-07-23) 4776- 4778.

II –ESTUDOS

ALA (American Library Association). ACRL (Association of College & Research Libraries) – *Information literacy standards for student learning standards and indicators* [Em linha]. Chicago: ALA, Association for Educational Communications and Technology, cop. 2000. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>

_____. *Learning 4 Life: A National Plan for Implementation of Standards for the 21st Century Learner* [Em linha]. Chicago: ALA, cop. 2008. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslproftools/learning4life/index.cfm>>.

_____. *Standards for the 21st century Learner* [Em linha]. Chicago: ALA, cop. 2007. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslproftools/learningstandards/AASL_LearningStandards_2007.pdfhttp://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>.

ALA. AASL (American Association of School Librarians); AECT (Association for Educational Communications and Technology) – *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators* [Em linha]. Chicago: ALA. AASL: AECT, cop. 1998. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL:http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>.

– *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [Em linha]. Chicago, Illinois: ALA, cop. 2000. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>>.

AMANTE, Maria João – Bibliotecas universitárias: Conhecer para valorizar. In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 10, Guimarães, 2010 – *Políticas de informação na sociedade em rede: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2010 [Consult. 22 Out. 2013]. Disponível em WWW: < <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/168/163>>.

AMANTE, María João; EXTREMEÑO, Ana – Bibliotecarios universitarios – Profesores. ¿Caminos convergentes? *Revista Española de Documentación Científica* [Em linha]. Vol. 35, nº 2 (2012), p. 298-324 [Consult. 21 Out.]. Disponível em WWW:< <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/738> >. ISSN 0210-0614.

ANDRETTA, Susie; POPE, Alison; WALTON, Geoff – Information literacy education in the UK: Reflections on perspectives and practical approaches of curricular integration. *Communications in Information Literacy* [Em linha]. Vol. 2, nº 1 (2008), p. 36-51 [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=Spring2008AR3&path%5B%5D=65>>

ÁVILA, Patrícia – *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora, 2008. ISBN 978-972-774-261-5.

BAWDEN, David – Progress in documentation information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. [Em linha]. Vol. 57, nº 2 (2001), p. 218-259. [Consult. 3 Nov. 2006]. Disponível em WWW: <URL: <http://dlist.sir.arizona.edu/895/01/bawden.pdf>>.

BENAVENTE, Ana [et al] – *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação, 1996. ISBN 972-31-0713-9.

BROPHY, Peter – The integration of physical and virtual environments to support HE learners: a european perspective. In WEAVER, Margaret, ed. – *Transformative learning support models in higher education*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN 978-1-85604-644-2, p. 119-133.

BRUCE, Christine – *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper* [Em linha] 2002. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>>.

_____. *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education* [Em linha] 1997. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>>.

BUNDY, Alan, ed. – *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. [Em linha]. 2nd ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>>. ISBN 1 920927 00 X>.

CABRAL-CARDOSO Carlos; ESTÊVÃO, Carlos V.; FEVEREIRO, Paulo Silva – *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua, 2006. ISBN 13978-972-8600-20-4; ISBN 10972-8600-20-8.

CAMERON, Lynn; WISE, Steven L.; LOTTRIDGE, Susan M. – The development and validation of the Information Literacy Test. *College & Research Libraries* [Em linha] [Consult. 200]. Vol. 68, nº3 (2007), p. 229-36 [Consult. 21Mai. 2009]. Disponível em WWW: <http://www.tcc.edu/welcome/collegeadmin/OIE/SOA/documents/ILT_development_article.pdf>.

CARVALHO, José A. B. – Acquiring, elaborating and expressing knowledge – a study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben* [Em linha]. (2008), p. 1-6. [Consult. 27 Mai. 2009]. Disponível em WWW: <URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/carvalho_Acquiring_Knowledge.pdf>. ISSN 1662-1417.

_____. Escrever para construir conhecimento: a revisão de literatura por alunos de pós-graduação. In BIKANDI, Uri Ruiz; PLAZAOLA, Itziar, ed. lit. – *Seminario el aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*, San Sebastián, 2012 [Em linha] [Consult. 27 jul. 2013]. San Sebastián: Servicio Editorial de La Universidad del País Vasco, 2012. Disponível em WWW: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21950/1/Escrever%20para%20construir%20conhecimento.%20A%20revis%C3%A3o%20de%20literatura%20por%20alunos%20de%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. ISBN 9788498607079. p. 125-137.

CASE, Donald O. – *Looking for Information: A Survey on Information, Seeking, Needs and Behavior*. California, London: Academic Press, 2002. ISBN 0-12-150381-X.

CAUL (Council of Australian University Librarians) – *Information Literacy Standards* [Em linha]. Canberra, 2001. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>>.

CEDEFOP (European Centre for the development of Vocational training) – *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms* [Em linha]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. [Consult. 10 Abr. 2010]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf>. ISBN 92-896-0472-7.

CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professional) – *Information literacy: Definition* [Em linha]. [Consult. 14 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/default.htm>>.

COADIC, Yves – *Usages et Usagers de l'Information*. Paris: Nathan, 1997. ISBN 2-09-190 366-3.

COMISSÃO EUROPEIA – *Modernização e empregabilidade no cerne da nova estratégia de reforma do ensino superior* [Em linha]. Bruxelas, 2011. [Consult. 2 jul. 2013]. Disponível em www: <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_pt.htm>.

CONDE, Elsa, coord.; MARTINS, Rosa; BASTOS, Glória – *Modelo de avaliação da biblioteca escolar* [Em linha]. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2011. [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <<http://www.rbe.mec.pt/np4/file/83/mabe.pdf>>. ISBN 9789727423200.

CONDE, Elsa, coord.; OCHÔA, Paula; MARTINS, Rosa – *Modelo de avaliação das bibliotecas escolares. 2014-2017*. [Em linha]. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação e Ciência, 2013. [Consult. 1 Dez. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf>. ISBN 78 972 742 365 1.

COSTA, António Firmino, coord. [et al.] – *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. [Em linha]. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Ministério da Educação, 2010. [Consult. 1 Set. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/31/978_972_742_3194.pdf>. ISBN 978-972-742-319 4.

DAMÁSIO, Manuel José – *Da Constituição de uma Literacia Mediática in Práticas Educativas e Novos Media: Contributos para o desenvolvimento de um novo modelo de Literacia*. Coimbra: Edições Minerva, 2001.

DIAS, Isabel Simões – Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* [Em linha]. Vol. 14, nº 1 (2010), p. 73-78. [Consult. 1set. 2013]. ISSN 1468-4527. Disponível em WWW: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>.

DUDZIAK, E. A. – *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. [Em linha] São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. [Consult. 22 Jan. 2007]. Dissertação de Mestrado. Disponível em WWW: <URL: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>>.

_____. Competência em informação melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy. In *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação* [Em linha]. Curitiba: FEBAB, 2005. p. 1-15. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: http://eprints.rclis.org/archive/00005018/01/166_DUDZIAK_CBBD_2005b.pdf>.

EISENBERG, Michael – Three Roles for the 21st Century Teacher-Librarian. *CSLA Journal* [Em linha]. Vol. 29, nº2 (2006), p. 21-23 [Consult. 25 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=43&hid=3&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>.

ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO [Em linha]. [Consult. 14 fev. 2013]. Disponível em WWW: <<http://www.eseig.ipp.pt/eseig/index.php/pt/>>.

FERNANDES, António José – *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34204-8.

FIEGEN, Ann Manning – Business information literacy: a synthesis for best practices. *Journal of Business & Finance Librarianship* [Em linha]. Vol. 16, nº 4 (2011), p. 267-288 [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08963568.2011.606095#.UfaLQayCWSO>>.

GALVIN, Jeanne – Information literacy and integrative learning. *College & Undergraduate Libraries* [Em linha]. Vol. 13, nº 3 (2006), p. 25-51 [Consult. 14 out. 2013]. Disponível em WWW: <URL: http://dx.doi.org/10.1300/J106v13n03_03>

GLASS, Bob; GRIFFITHS, Jillian R. – An introduction to the Learn Higher Centre for Teaching and Learning (CETL), with particular reference to the information literacy learning area and its work on information literacy audits at Manchester Metropolitan University. In BROPHY, Peter; CRAVEN, Jenny; MARKLAND, Margaret – *Libraries without walls 7: Exploring 'anytime', 'anywhere' delivery of library services*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN: 978-1-85604-623-7. p. 91-103.

GOMES, Maria do Carmo – Percursos de Literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Oeiras: Celta Editora, nº 47 (2005), p. 69-97. ISSN 0873-6529.

GRAHAM, Nancy – Re-usable learning objects for information literacy: are they practicable? In BROPHY, Peter; CRAVEN, Jenny; MARKLAND, Margaret – *Libraries without walls 7: Exploring 'anytime', 'anywhere' delivery of library services*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN 978-1-85604-623-7. p. 81-89.

GRIFFITHS, Jillian R.; GLASS, Bob – Understanding the information literacy competencies of UK higher education students. In WALTON, Geoff; POPE, Alison, ed. lit. – *Information literacy: infiltrating the agenda, challenging minds*. Oxford: Chandos Publishing, 2011. ISBN 978 1 84334 610 4. p. 253-276.

IFLA – *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. [Em linha]. IFLA, cop. 2005 [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: URL:<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>>.

ISTE (International Society for Technology in Education) – *National Educational Technology Standards for Students (NETS-S)* [Em linha]. [ISTE, cop. 2007 [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf>.

_____. *National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers* [Em linha]. [ISTE, cop. 2008 [Consult. 30 Mai. 2010]. Disponível em WWW: <URL: https://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf>.

_____. *National Educational Technology Standards (NETS•A) and Performance Indicators for Administrators* [Em linha]. [ISTE, cop. 2009 [Consult. 30 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL:https://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2009Standards/NETS-A_2009.pdf>.

JENKINS, Henry [et al] – *New Media Literacy White Paper. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century* [Em linha]. MacArthur Foundation, 2006. [Consult. 30 Jul. 2009] Disponível em WWW: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>

LEMOS, Laura Oliva Correia; MACEDO, Maria Clara – A Cooperação entre as Bibliotecas do Ensino Superior em Portugal: passado, presente e perspectiva futura In JORNADAS PORBASE, 9, Lisboa, 2003 – *Novos Contextos para a Cooperação* [Em linha]. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2003. [Consult. 14 out. 2013]. Disponível em WWW: <<http://purl.pt/331/1/docs/comunicacao/11manha/acooperacaoentrebibliotecasdoensinosuperior.pdf>> p.1-19

LESSART-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald – *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. ISBN 972-9295-75-1

LOPES, Carlos – Redes de bibliotecas de psicologia: Um desafio para Portugal. In SIMPÓSIO: INFORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: BREVE PANORAMA DA AMÉRICA LATINA E PORTUGAL – CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, Faro, 2009. [Em linha]. [Consult. 25 Nov. 2013]. Disponível em WWW: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/309/1/Redes%20de%20Bibliotecas%20de%20Psicologia.pdf>>.

LOPES, Carlos; PINTO Maria – IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I). In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 10, Guimarães, 2010 - *Políticas de Informação na Sociedade em Rede: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2010 [Consult. 30 Mai. 2010]. Disponível em WWW: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181>>.

_____. Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários: Validação portuguesa do IL-HUMASS. In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 11, Lisboa, 2012 – *Integração, Acesso e Valor Social: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2012 [Consult. 15 jan. 2013]. Disponível em WWW: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/468>>.

MARSH, Sara – From Learning to learner: the role of learner Support Services in the Bradford student experience. In WEAVER, Margaret, ed. – *Transformative Learning Support Models in Higher Education*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN 978-1-85604-644-2. p. 51-65.

MARTINS, Gilberto; TEÓFILO, Carlos – *Metodologias da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) – *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal* [Em linha]. Lisboa, 2010. [Consult. 3 jul. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4933/FHEQPortugal_22Nov_2010.pdf>.

MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). DGES (Direcção-Geral do Ensino Superior) – *Declaração de Bolonha* [Em linha]. Lisboa, 200?. [Consult. 08 Out. 2006]. Disponível em WWW: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBologna1.pdf>>.

_____. *Descritores de Dublin* [Em linha]. Lisboa, 2008 c). [Consult. 30 Jul. 2009]. Disponível em WWW: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>>.

_____. *Dimensão Europeia do Ensino Superior* [Em linha]. Lisboa, 2008 b). [Consult. 30 Jul. 2009]. Disponível em WWW: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Dimens%C3%A3o+Europeia+do+Ensino+Superior/>>.

MOOREFIELD-LANG, Heather; MEIER, Carolyn – What We Learned along the Way: Librarian Experiences from K–12 and How They Aid in University Library Instruction. *College & Undergraduate Libraries* [Em linha]. Vol. 20, nº 2 (2013), p. 197-203 [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10691316.2013.789685>>.

MORGAN, K.; WALTON, G. – InfoZone: an enticing Library and IT induction?. *Journal of Information Literacy* [Em linha]. Vol. 2, nº 2 (2008). [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ART-V2-I2-2008-3>> ISSN 1750-5968.

NATALLE, Elizabeth J.; CROWE, Kathryn M. – Information Literacy and Communication Research: A Case Study on Interdisciplinary Assessment. *Communication Education* [Em linha]. Vol. 62, nº1 (2013), p. 97-104 [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2012.720690>>

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) – *La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* [Em linha] Paris: OCDE, 2000. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW:<<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>>.

_____. *La définition et la sélection des compétences clés: Résumé* [Em linha]. OCDE, 2005. [Consult. 11 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/01.parsys.34011.downloadList.72115.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.fr.pdf>>.

PINTO, Maria; SALES, Dora; OSORIO, Pilar – *Biblioteca Universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea, 2008. ISBN 978-84-9704-3434.

PINTO, Maria da Graça – O Estudo Nacional de Literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*. Porto: FLUP. Vol. XII (1996) p. 357-406.

PORTUGAL. Rede de Bibliotecas Escolares – *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. [Em linha]. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação e Ciência, 2013. [Consult. 1 Dez. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf>. ISBN 978 972 742 366-8.

QuestionPro [Em linha]. [Consult. 14 Mai 2010]. Disponível em WWW: <<http://www.questionpro.com/>>.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RADCLIFF, Carolyn [et al.] – *Project SAILS Sample Test Questions* [Em linha]. Project SAILS: Standardized Assessment of Information Literacy Skills.(2007). [Consult. 26 Mai. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.projectsails.org/abouttest/samples.php>>.

REEDY, Katharine; BAKER, Kirsty – Information literate pedagogy: developing a levels framework for the Open University. In WALTON, Geoff; POPE, Alison, ed. lit. – *Information literacy: infiltrating the agenda, challenging minds*. Oxford: Chandos Publishing. 2011. ISBN 978 1 84334 610 4. p. 19-43.

RIEHLE, Catherine Fraser; WEINER, Sharon A. – High-Impact Educational Practices: An Exploration of the Role of Information Literacy. *College & Undergraduate Libraries* [Em linha]. Vol. 20, nº 2 (2013), p. 127–143 [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10691316.2013.789658>> ISSN: 1545-2530.

SAUNDERS, Laura – Perspectives on Accreditation and Information Literacy as reflected in the literature of library and information science. *Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. Vol. 34, nº4 (2008), p. 305-313. [Consult. 14 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6W50-4SV12R6-2&_user=2740760&_coverDate=07%2F31%2F2008&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_version=1&_urlVersion=0&_userid=2740760&md5=bd2f8b08a8423a2afd6c5bc72c82fe88>.

_____. Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. Vol. 38, nº 4 (2012), p. 226-236 [Consult. 27 jul. 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133312000882>>.

SCHWARZENEGGER, Arnold – *Executive Order S-06-09* [Em linha]. State of California, 2009. [Consult. 28 Out. 2013]. Disponível em WWW: <<http://gov.ca.gov/news.php?id=12393>>.

SCONUL (Society of College, National and University Libraries) – *Information skills in higher education* [Em linha]. [S.l]: SCONUL, 1999. [Consult. 20 Jan. 2007]. Disponível em WWW: <URL: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html>.

SEBASTIÃO, João [et al.] – Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos. In Congreso Español de Sociología, 7, 2001 – *Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global*. [Em linha]. [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: <http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf>.

SILVA, Armando Malheiro da; RIBEIRO, Fernanda – *Das «ciências documentais» à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. Porto: Edições Afrontamento, 2002. (Biblioteca das Ciências do Homem; 4). ISBN 972-36-0622-4.

SILVA, Armando Malheiro da – *A Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Edições Afrontamento; CETAC, 2006 (a). ISBN 972-36-0859-6.

SILVA, Armando Malheiro da; MARCIAL, Viviana; MARTINS Fernanda – A Literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases. In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 9, Ponta Delgada, 2007 – *Bibliotecas e Arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2007 [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: <<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM31.pdf>>.

_____. Inclusão digital e Literacia informacional em Ciência da Informação. *PRISMA.COM* [Em linha] nº 7 (2008 c) p. 16-43. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <http://prisma.cetac.up.pt/16_Inclusao_Digital_e_Literacia_Informacional_em_Ciencia_da_Informacao_Armando_Malheiro_Silva.pdf>.

URBANO, Cláudia – A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas* [Em linha] nº 66 (2011), p. 95-115. [Consult. 4 Mai 2013]. Disponível em WWW:<[URL:http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n66/n66a05.pdf](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n66/n66a05.pdf)>.

VEIGA, Isabel, Coord. [et al.] – *Lançar a rede de bibliotecas escolares: Relatório Síntese*. [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1996. [Consult. 1 Set. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/446/972_729_018_3.pdf>. ISBN 972-729-018-3.

WAKEMAN, Chris – Information Literacy in the context of contemporary teaching methods in higher education. In WALTON, Geoff; POPE, Alison, ed. lit. – *Information literacy: infiltrating the agenda, challenging minds*. Oxford: Chandos Publishing. 2011. ISBN 978 1 84334 610 4. p. 71-84.

WALTON, G. [et al.] – Using online collaborative learning to enhance information literacy delivery in a Level 1 module: an evaluation. *Journal of information literacy*. [Em linha]. Vol. 1, nº1 (2007), p. 13-30 [Consult. 27 Jun 2013.]. Disponível em WWW:<<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V1-I1-2007-2/3>>.

WHITEHOUSE – *National Information Literacy Awareness Month: Presidential Proclamation* [Em linha]. USA, 2009. [Consult. 27 Out. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month/>.

WILSON, T. D. – On user studies and information needs. *Journal of Librarianship*. [Em linha]. Vol. 37, nº 1 (1981) p. 3-15. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <[URL: http://informationr.net/tdw/publ/papers/1981infoneeds.html](http://informationr.net/tdw/publ/papers/1981infoneeds.html)>.

_____. Models in information behavior research. *Journal of Documentation*. [Em linha]. Vol. 55, nº 3 (1999), p. 249-270. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <[URL: http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.htm](http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.htm)>.

ANEXOS

ANEXO A – BIBLIOGRAFIA

AMANDIO, Maria José – Literacia de Informação 2.0 nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao Programa Copérnico. In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 9, Ponta Delgada, 2007– *Bibliotecas e Arquivos – informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2007 [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: <<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM53.pdf>>.

ANGUERA, Maria Teresa – *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. 5ª ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

BARAÑANO, Ana Maria – *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Sílabo, 2004. ISBN 972618312X.

BEAN, Thomas W.; READENCE, John E. – Adolescent Literacy: Charting a Course for Successful Futures as Lifelong Learners. *Reading Research and Instruction* [Em linha]. Vol. 41, nº3 (2002), p. 203-210 [Consult. 17 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <<http://www.kellyglassett.org/bean.pdf>>.

BELL, Judith – *Como realizar um Projecto de Investigação*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva, 2004.

BENNICOFF-NAN, Louise; SCHENCK, Michael – Broadening the Vision and Eliminating the Barriers. *CSLA Journal* [Em linha]. vol. 29, nº 2 (2006), p. 27-29 [Consult. 28 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=49&hid=15&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994. ISBN 0-205-13266-9.

BORGES, Maria Manuel – Os meios impresso e electrónico. In *De Alexandria a Xanadu*. Coimbra: Quarteto Editora, 2002. ISBN 972-8535-80-5. p. 105-164.

_____. A Biblioteca digital: da imaginação em exercício ao exercício da imaginação. *Páginas a&b*. Lisboa: Gabinete de estudos a&B. ISSN 0873-5670, nº 7 (2001), p. 7-67.

_____. Biblioteca digital: materialização e utopia. *Revista da Faculdade de letras: Ciências e Técnicas do Património* [Em linha]. Vol. 2 (2003), p. 653-664. [Consult. 9 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2936.pdf><http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=31&hid=14&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>.

_____. Conexão, (r)evolução e informação. In COLÓQUIO DO DOCUMENTO À INFORMAÇÃO E DA JORNADA SOBRE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO MUNICIPAL. MEMÓRIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOCUMENTAIS (1985-2003), Porto, 2003– HOMENAGEM ao Prof. Doutor José Marques [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras, 2004. [Consult. 9 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5591.PDF>
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=31&hid=14&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>. ISBN 072-9350-84-1. p. 91-97

BRADLEY, Phil – *How to use Web 2.0 in your library*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN 978-1-85604-607-7.

BUSHA, Charles H.; HARTER, Stephen P. – *Research Methods in Librarianship: Techniques and Interpretation*. San Diego: Academic Press, 1980.

CALIXTO, José António – Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. In COLÓQUIO DO DOCUMENTO À INFORMAÇÃO E DA JORNADA SOBRE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO MUNICIPAL. MEMÓRIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS DOCUMENTAIS (1985-2003), Porto, 2003– HOMENAGEM ao Prof. Doutor José Marques [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras, 2004. [Consult. 9 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>>. ISBN 072-9350-84-1. p.1-13

_____, Org. – *Bibliotecas para a vida: Literacia, Conhecimento, Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri; CIDEHUS; Biblioteca Pública de Évora, 2007. ISBN 9789727726998.

CARVALHO, J. Eduardo – *Metodologia do Trabalho Científico: «Saber fazer» da investigação para dissertações e Teses*. 2ª ed. Lisboa: Escolar Editora, 2009. ISBN 978-972-592-244-6.

CARVALHO, José A. B. – O Ensino da Escrita. In SEQUEIRA, Fátima; BRANDÃO, José; GOMES, Álvaro, Org. – *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, 2001. ISBN 972-8098-92-8. p.73-92

_____, Investigação em Didáctica da Escrita: Algumas Questões para Reflexão. In BRANDÃO, José [et.al.] Org. – *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios: actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, 2005. ISBN 972-8746-39-3. p.71-81

CASTELLS, Manuel – A info-exclusão: uma perspectiva global. In CASTELLS, Manuel. *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 287-316.

CHOWDHURY, Gobinda; CHOWDHURY, Sudatta – Digital Libraries definition and characteristics. In *Introduction to digital libraries*. Londres: Facet Publishing, 2004. ISBN 1-85604- 465-3. p. 1-15.

CHOWDHURY, G. G. [et al.] – *Librarianship: an Introduction*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN: 978-1-85604-617-6.

COMISSÃO EUROPEIA – *Mensagem aos Ministros Responsáveis pelo Processo de Bolonha: o Ensino superior é crucial para o crescimento e o emprego* [Em linha]. Bruxelas, 2012. [Consult. 2 jul. 2013]. Disponível em WWW: <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-394_pt.htm>.

CORNELSEN, Julce – *Escrever... com Normas: Guia Prático para elaboração de trabalhos técnico-científicos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. ISBN 978-989-26-0108-3.

CORREIA, Ana Maria Ramalho – Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente [Em linha]. [200-?]. [Consult. 3 Nov. 2006]. Disponível em: WWW: <http://www.cfmbm.info/moodle/file.php/14/Literacia_em_informacao.pdf>.

CORREIA, Ana Maria Ramalho; TEIXEIRA, José Carlos – Information literacy: an integrated concept for a safer Internet. *Online Information Review*. [Em linha]. Vol. 27, nº 5 (2003), p. 311-320. [Consult. 3 Nov. 2006]. Disponível em WWW: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=862227&show=abstract>>. ISSN 1468-4527.

CORREIA, Ana Maria Ramalho; MESQUITA, Anabela – *Mestrados & Doutoramentos: estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Porto: Vida Económica, 2013. ISBN 9789727886395.

CRAIG, Eilean – Developing online information literacy courses for NHSScotland. *Health Information & Librarians Journal* [Em linha]. Vol. 24, nº 4 (Dez. 2007), p.292-297. [Consult. 28 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=31&hid=14&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>.

CRAVEN, Louise – From the Archivist's Cardigan to the Very Dead Sheep: What are Archives? What are Archivists? What do they do? In CRAVEN, Louise, ed. – *What are Archives?: Cultural and Theoretical perspectives: a reader*. Hampshire: Ashgate, 2008. ISBN 978-0-7546-7310-1. p. 7-30.

CUNHA, Murilo Bastos da – Desafios na construção de uma biblioteca digital. *Ci. Inf.* [Em linha]. Vol. 28, nº 3 (1999). [Consult. 15 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-196519990003000003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.

DAMÁSIO, Manuel José – Educação e Tecnologia: a mediatização do processo de ensino/aprendizagem. In *Tecnologia e Educação: As tecnologias da Informação e Comunicação e o Processo Educativo* (Trabalho de Dissertação com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação (CD), 2005.

DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED – *A Dimensão económica da Literacia em Portugal: uma análise* [Em linha]. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009. [Consult. 24 Jan. 2010]. Disponível em WWW: <URL: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_EM_3.pdf>.

DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND TRAINING; DEPARTMENT OF COMMUNICATIONS, INFORMATION TECHNOLOGY AND THE ARTS – *An Australian e-Research Strategy and Implementation Framework: Final Report of the e-Research Coordinating Committee* [Em linha]. Australia: Commonwealth of Australia, 2006. [Consult. 17 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <http://www.dest.gov.au/sectors/research_sector/publications_resources/profiles/e_research_strat_imp_framework.htm>. ISBN: 0 642 77671 7>.

DÍDAC, Martínez [et al] – La planificación como estrategia en las bibliotecas de la UPC. *El profesional de la información*. [Em linha]. Vol. 29, nº 2 (jul-ag. 2007), p. 345-354 [Consult. 25 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=103&sid=bddcf2ae-30e7-4774-b87a-c1fea8d59602%sessionmgr3> >.

DILLON, Andrew – Myths, Misconceptions, and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium. In ROUET, Jean-François – *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

DIRECTORATE FOR EDUCATION; EDUCATION POLICY COMMITTEE – *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes* [Em linha]. Austria: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007. [Consult. 10 Ab. 2010]. Disponível em WWW: <URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf>>.

DOLTON, Dominique – *É preciso salvar a comunicação*. Vale da Cambra: Caleidoscópio, 2006. ISBN 9789898010010.

DUMOUCHEL, Bernard; DEMAINE, Jeffrey – Knowledge Discovery in the Digital Library: access tools for mining science. *Information Services & Uses* [Em linha]. Vol. 26, (2006), p. 39-44. [Consult. 28 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=54&hid=9&sid=f82c6ca4-51ab-47c1-8a08-006181958e4c%40sessionmgr107>>.

ECO, Umberto – *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

EHEA (European Higher Education Area) – *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area* [Em linha]. Budapest; Vienna, 2010 [Consult. 2 jul. 2013]. Disponível em WWW: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf >.

_____. *Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas – Statement of the Third Bologna Policy Forum* [Em linha]. Bucharest, 2012 [Consult. 2 jul. 2013]. Disponível em WWW: <<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20BPF%20Statement.pdf> >.

_____. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué* [Em linha]. Bucharest, 2012 [Consult. 2 jul. 2013]. Disponível em WWW: <<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>>

EISENBERG Mike; BERKOWITZ, Bob – Big6 [Em linha]. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.big6.com/>>.

EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS – *Euro-Referencial I-D*. Lisboa: INCITE Associação Portuguesa para a Gestão da Informação, 2005. ISBN 972-98747-4-3.

FREITAS, Judite A. Gonçalves de; REGEDOR, António Borges – Bibliotecas Públicas e Cidadania Activa. In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 9, Ponta Delgada, 2007 – *Bibliotecas e Arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2007 [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: <<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM13.pdf>>.

GARCIA MARCO, Francisco Javier – La Biblioteca digital in LOPEZ YEPES, José. Coord. – *Manual de Ciencias de la Documentacion*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2002. ISBN 84-368-1645-5. p. 651-670.

GILSTER, Paul – *Digital Literacy*. USA: John Wiley & Sons, Inc.1997, ISBN 0-47L-24952- L.

GROULX, Lionel-Henri – Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In POUPART, Jean [et al] – *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3681-2. p. 95-124.

GUERRA, Isabel Carvalho – *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia, 2008. ISBN 978-972-8818-66-1.

HARGITTAI, Eszter; HINNANT Amanda – Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research* [Em linha]. Vol. 35, nº 5 (2008), p. 602-621. [Consult.14 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://crx.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/5/602>>.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew – *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2002.

HOBBS, Renee – The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*. [Em linha]. Vol. 48, nº 1 (1998), p. 16-32 [Consult. 17 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <<http://www.ac.wvu.edu/~karlberg/444/readings/sevendebates.pdf>>.

_____. The State of Media Literacy Education. *Journal of Communication* [Em linha]. Vol. 55, nº 4 (cop. 2005), p. 865-871. [Consult. 18 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118645483/PDFSTART>>.

IFLA (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS) – Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning [Em linha]. cop. 2006 [Consult. 9 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf><http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf>>.

JENKINS, Henry – The cultural logic of media convergence. *International journal of cultural studies* [Em linha]. Volume 7, nº1 (2004), p. 33-43
Disponível em WWW: <<http://educ.ubc.ca/faculty/bryson/565/jenkinsconvergence.pdf>>

_____. Welcome to convergence culture - *Receiver Magazine* [Em linha] 12 (2005), p. 1-6 [Consult. 17 Nov. 2008] Disponível em WWW: <http://www.vodafone.com/flash/receiver/12/articles/pdf/12_01.pdf>.

JONATHAN, Alexander – Media Convergence: Creating Content, Questioning Relationships. *Computers and Composition* [Em linha]. Vol. 25, nº 1 (2008), p. 1-8 [Consult. 11 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <[http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=120&sid=8a1c09a3-311a-43ab-a5c8-2211b96eb8a0%40sessionmgr104http://www.elitnet.at/Docs/Computers for Literacy_making the difference.pdf](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=120&sid=8a1c09a3-311a-43ab-a5c8-2211b96eb8a0%40sessionmgr104http://www.elitnet.at/Docs/Computers%20for%20Literacy_making%20the%20difference.pdf)>.

JOYCE, Michael [et al.] – *Page to Screen*. London; New York: Routledge, 2001. ISBN 0-415-17465-1(pbk).

KRUMSVIK, Rune – The digital challenges of school and teacher education in Norway: Some urgent questions and the search for answers. *Educ Inf Technol* [Em linha]. Vol. 11, (2006), p. 239-256. [Consult. 29 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <<http://www.springerlink.com/content/3q4g1706tp865506/fulltext.pdf>>.

KUBEY, Robert – Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*. [Em linha]. Vol. 48, nº 1 (1998), p. 58-69 [Consult. 11 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <http://myweb.facstaff.wvu.edu/karlberg/444/readings/obstacles.pdf>>

LEGOINHA, Paulo; FERNANDES, João – *Moodle sobre moodle – caso de estudo sobre um curso breve, a distância, com tutoria online*. [Em linha]. [Consult. 5 Dez. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://dspace.fct.unl.pt/bibstream/10362/1644/moodle_sobre_moodle.pdf>.

LEHMAN, Kathy – Promoting library advocacy and information literacy from an “Invisible Library”. *Teacher Librarian* [Em linha]. Vol. 29, nº4 (2002). [Consult. 29 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <<http://web.ebscohost.com/ehost/delivery?vid=38&hid=585205ea-1f25-453f-9366-f09318b100a0%40sessionmgr2>>.

LÉVY, Pierre – *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. ISBN 972-9295-99-9.

_____. *Filosofia World: O Mercado, o Ciberespaço, a Consciência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. ISBN 9789727714070.

LIMA, Marinús – *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000. ISBN 972-23-1905-1.

LOPEZ-COZAR, Emilio Delgado – *La investigación en biblioteconomía y documentación*. Gijón: Trea, 2002. ISBN 84-9704-041-4.

LOURTIE, Pedro – Os caminhos europeus do ensino superior. *Revista Humanidades e Tecnologias* [Em linha] nº 4/5 (2001), p. 325-326 [Consult. 3 jul. 2013]. Disponível em WWW: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1421/1170>>.

_____. A Declaração de Bolonha. *Revista Humanidades e Tecnologias* [Em linha] nº 6/7/8 (2002), p. 326-332 [Consult. 3 jul. 2013]. Disponível em WWW: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1478/1222>>.

MACEDO, Lurdes – Educação e Literacia Para os Media na Promoção da Cidadania. In CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4, Aveiro, 2005 – *Repensar os Media: novos contextos da comunicação e da informação: actas* [Em linha]. Aveiro: Comissão Editorial da Universidade de Aveiro, 2005. [Consult. 5 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL:<http://bocc.ubi.pt/pag/macedo-lurdes-esducacao-literacia-para-media-promocao-cidadania.pdf>>.

MAIO, VICÊNCIA [et al.] – Com os outros aprendemos, descobrimos e... construímos - um projecto colaborativo na plataforma Moodle. *Educação, Formação & Tecnologias* [Em linha]. Vol. 1 (Nov.2008), p. 21-31 [Consult. 5 Dez. 2008]. Disponível em WWW: <<http://eft.educom.pt>>.

MÉNDEZ RODRIGUÉZ, Eva – *Metadatos y recuperación de información: estándares, problemas y aplicabilidad en bibliotecas digitales*. Gijón: Ediciones Trea, 2002. ISBN 84-9704-055-4. p. 269- 304.

MOURA, Helena Cidade [et al.] – *Literacia em Português*, Lisboa: Acontecimento – Estudos e Edições, 2008. ISBN 978-972-8011-53-6.

MURRAY, Janet – *Applying Big6™ Skills, AASL Standards and ISTE NETS to Internet* [Em linha]. [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.janetsinfo.com/big6info.htm#ask> >.

NIXON, Helen; COMBER, Barbara – Film and video bridge popular and classroom cultures. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* [Em linha]. Vol. 44, nº 5 (2001), p. 480-484 [Consult. 18 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=114&sid=0a950d05-7d30-4729-abc1-ce662bc5a469%40sessionmgr9&bdata=JmFtcDtsYW5nPXBOUWJyJnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#toc> >.

PEREIRA, Alexandre – *Guia Prático de utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 6ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2006. ISBN 972-618-425-8.

PERRENOUD, Philippe – *Escola e Cidadania: o Papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETTINGILL, Lindsay – Engagement 2.0? How the New Digital Media can invigorate civic engagement? [Em linha] *GoodWork® Project Report Series*, nº 50 Harvard University, 2007. [Consult. 5 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <<http://www.pz.harvard.edu/eBookstore/PDFs/GoodWork50.pdf>>.

PINTO, Manuel – *Informação, conhecimento e cidadania: a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido* [Em linha] Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho [Consult. 5 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto_IntervGulb_2002.pdf>.

PIRES, Álvaro – Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In POUPART, Jean [et al.] – *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3681-2. p. 43-94.

RIBEIRO, Fernanda – Um Modelo Formativo em Ciência da Informação, de feição europeia e adequado a Bolonha: o caso da Universidade do Porto. *Cadernos BAD*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Documentalistas e Arquivistas. ISSN 007-9421, nº1 (2006) p. 16-27.

RICHEN, D. S; TIANA, A. – *Desenvolver competências-chave em educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa, 2005.

ROBERTS, Sue; STEWART, Jan – Towards the holistic university: working collaboratively for student learning. In WEAVER, Margaret, ed. – *Transformative Learning Support Models in Higher Education*. London: Facet Publishing, 2008. ISBN 978-1-85604-644-2. p. 19-31.

RODRIGUES, António Duarte – *Introdução à Semiótica*. Lisboa: Edições Cosmos, 2000.

ROUET, Jean-François [et al.] – Studing and Learning with hypertext: empirical studies and their implications. In ROUET, Jean-François – *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

SARDINHA, Maria da Graça Guilherme d´Almeida – Literacia em leitura – identidade e construção da cidadania. In CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 9, Ponta Delgada, 2007 – *Bibliotecas e Arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: actas* [Em linha]. Lisboa: BAD, 2007 [Consult. 30 Set. 2008]. Disponível em WWW: <<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM1.pdf>>.

SIEMENS, George; TITTENBERGER, Peter – *Handbook of Emerging Technologies for Learning* [Em linha]. University of Manitoba, 2009. [Consult. 10 Dez. 2009]. Disponível em WWW: <<http://url4.eu/teom>>.

SILVA, Armando Malheiro da – Informação e Comunicação: as duas faces de Jano. *PRISMA.COM* [Em linha] nº 3 (2006 b), p. 3-32. [Consult. 5 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/2_informacao_e_comunicacao_armando_malheiro_da_silva.pdf>.

SILVA, Armando Malheiro da [et al.] – Espaço Europeu de Ensino Superior e a Literacia Informacional: Conceitos e objectivos de um Projecto de Pesquisa Aplicada em Ciência da Informação. *Páginas a&b*. Lisboa: Gabinete de estudos a&B. ISSN 0873-5670, nº 1 (2008 a) p. 103-123.

SILVA, Armando Malheiro da – Ciência da Informação e Sistemas de Informação: (re)exame de uma relação disciplinar. *PRISMA.COM* [Em linha] nº 6 (2008 b), p. 2-47. [Consult. 19 Mar. 2009]. Disponível em WWW: <http://prisma.cetac.up.pt/2_Ciencia_da_Informacao_Sistemas_de_Informacao_reexame_d_e_uma_relacao_disciplinar_Armando_Malheiro.pdf>.

SILVA, Augusto; PINTO, José, Org. – *Metodologia das Ciências Sociais*. 14ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2007. ISBN 978-972-36-0503-7.

SIMÃO, José Veiga; COSTA, António de Almeida – *O Ensino Politécnico Português: Descrição evolutiva e prospectiva deste sub-sistema de Ensino Superior* [Em linha]

Lisboa: CCISP, 2000. [Consult. 4 Mai 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ccisp.pt/doc/pt/estudos/O%20Ensino%20Polit%C3%A9cnico%20em%20Portugal.pdf> 8-5-2013>.

THOMAN, Elizabeth; JOLLS, Tessa – Media Literacy – A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist* [Em linha]. Vol. 48, nº 18, (2004), p.18-29 484 [Consult. 18 Nov. 2008]. Disponível em WWW: <<http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/1/18>>.

TRINDADE, Maria de Nazaret – *Literacia: Teoria e Prática. Orientações Metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. ISBN 85-24-0848-3.

UNESCO – Literacy Portal [Em linha]. Paris: UNESCO, 1995-2009 [Consult. 17 Abr. 2009]. Disponível em WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53803&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

_____ Information for All Programme (IFAP) – *Towards information literacy indicators 2008* [Em linha]. Paris: UNESCO, 2008. [Consult. 26 Mai. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/InfoLit.pdf>>.

URBANO, Cláudia – O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. In CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6, Lisboa, 2008 – *Mundos Sociais: saberes e práticas: actas* [Em linha]. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008. [Consult. 4 Mai 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n66/n66a05.pdf>>.

WALTER, Virginia – Becoming Digital: policy implications for library youth services. *Library Trends* [Em linha]. Vol. 45, nº 4 (1997). [Consult. 29 Jan. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=14&sid=4ba207eaf66f-44dc-8b14-a6fede4abe2b%40SRCSM2&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbG12ZSZzY29wZT1zaXR#DB=LIH&NA=9710022602>>.

WILSON, T. D. – A re-examination of information seeking behavior in the context of activity theory. *Information Research* [Em linha]. Vol. 11, nº 4 (2006). [Consult. 12 Mar 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://informationr.net/ir/11-4/paper260.html>>.

_____ Evolution in information behavior modeling: Wilson's model. In FISHER, K.; ERDELEZ, S.; MCKECHNIE, L., ed. – *Theories of information behavior*, Medford, NJ: *Information Today*. (2007). [Em linha]. [Consult. 12-03-09]. Disponível em WWW: <URL: <http://informationr.net/tdw/publ/papers/2005SIGUSE.html> <http://informationr.net/ir/11-4/paper260.html>>.

YIN, Robert K. – *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 3ªed. São Paulo: Artmed Editora S.A. 2005.

ANEXO B – RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Anexo B 1 – Sexo dos estudantes

Anexo B 2 – Idade e média de idades dos estudantes

Anexo B 3 – Concelho de residência no período letivo e não letivo

Anexo B 4 – Ano de frequência dos estudantes

Anexo B 5 – Regime de estudo dos estudantes

Anexo B 6 – Atividade dos estudantes

Anexo B 7 – Beneficiário de bolsa de estudo

Anexo B 8 – Tipo de computadores que os estudantes têm em casa

Anexo B 9 – Ligação à internet

Anexo B 10 – Motivos da prossecução de estudos superiores

Anexo B 11 – Sexo dos docentes

Anexo B 12 – Idade dos docentes

Anexo B 13 – Habilitações pedagógicas dos docentes

Anexo B 14 – Tempo de docência anterior ao ingresso na ESEIG

Anexo B 15 – Tempo de docência após ingresso na ESEIG

Anexo B 16 – Regime atual de docência

Anexo B 17 – Curso(s) em que docentes lecionam

Anexo B 18 – Unidade(s) Técnico – Científica(s) na(s) qual(is) os docentes se integram

Anexo B 19 – Aspectos abordados pelos docentes nas u.c. que lecionam

Anexo B 20 – Aspectos explicitamente referidos na(s) ficha(s) ECTS das u.c. que os docentes lecionam

Anexo B 21 – Importância que o Curso atribui à formação para a LI (Estudantes)

Anexo B 22 – Importância que o Curso atribui à FPLI, por anos: estudantes

Anexo B 23 – Importância que o curso atribui à FPLI: docentes

Anexo B 24 – Importância atribuída aos vários contextos de FPLI: docentes

- Anexo B 25 – Desenvolvimento de competências de LI nos estudantes decorrente do processo de ensino -aprendizagem: estudantes e docentes
- Anexo B 26 – Aspetos que são alvo de avaliação nos trabalhos académicos dos estudantes: docentes
- Anexo B 27 – Estratégias pedagógicas mais utilizadas no processo de ensino – aprendizagem/ Estratégias que mais contribuem para a FPLI: docentes
- Anexo B 28 – Frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as estratégias pedagógicas: estudantes
- Anexo B 29 – Tabela de contingência sobre estratégias pedagógicas que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes
- Anexo B 30 – Teste do Qui quadrado a estratégias pedagógicas que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes
- Anexo B 31 – Tabelas de contingência sobre as estratégias pedagógicas que os docentes consideram contribuir para a FPLI e as estratégias pedagógicas utilizadas
- Anexo B 32 – Frequência com que são utilizadas, de forma global, no curso, as TIC: estudantes
- Anexo B 33 – Tabela de contingência das TIC que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes
- Anexo B 34 – teste do Qui quadrado às TIC que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes
- Anexo B 35 – Tabela de contingência das TIC usadas no processo ensino – aprendizagem e TIC que mais podem contribuir para a FPLI: docentes
- Anexo B 36 – Contextos em que faz o acompanhamento dos trabalhos individuais, de grupo ou interdisciplinares: docentes
- Anexo B 37 – Tipos de trabalhos académicos realizados pelos estudantes e preferências quanto ao tipo de trabalhos
- Anexo B 38 – Quantidade de trabalhos realizados pelos estudantes
- Anexo B 39 – Orientações dadas pelo docente para a pesquisa e estruturação do trabalho
- Anexo B 40 – Orientações sobre o modo como os estudantes devem realizar os trabalhos
- Anexo B 41 – u.c. identificadas por estudantes no âmbito das quais é feita a orientação de trabalhos (por cursos)

Anexo B 1 – Sexo dos estudantes

Sexo dos estudantes

Sexo	Frequência	% Válida
Feminino	301	59,60
Masculino	204	40,40
Total	505	100

Anexo B 2 – Idade e média de idades dos estudantes

Idade dos estudantes

Idade	Frequência	% Válida
<20	196	39,0
[20,25[203	40,4
[25,30[51	10,2
[30,40[38	7,6
>40	14	2,8
Total	502	100,0

Média de idade dos estudantes

	N	Min	Max	Média	Desvio-Padrão
Idade	502	17	56	22,26	6,048

Concelho de residência no período letivo e não letivo

Concelhos	Residência período letivo		Residência período não letivo, se diferente		
	nº de estudantes	%	nº de estudantes	%	
Águeda	0	0,0%	1	0,3%	
Amarante	0	0,0%	1	0,3%	
Arouca	0	0,0%	1	0,3%	
Aveiro	0	0,0%	2	0,7%	
Barcelos	13	2,6%	11	3,7%	
Braga	5	1,0%	9	3,1%	
Bragança	0	0,0%	2	0,7%	
Caminha	1	0,2%	2	0,7%	
Castelo de Paiva	0	0,0%	4	1,4%	
Celorico de Basto	0	0,0%	1	0,3%	
Chaves	0	0,0%	1	0,3%	
Coimbra	0	0,0%	2	0,7%	
Espinho	0	0,0%	1	0,3%	
Esposende	8	1,6%	5	1,7%	
Estarreja	1	0,2%	0	0,0%	
Fafe	4	0,8%	6	2,0%	
Felgueiras	1	0,2%	1	0,3%	
Figueira da Foz	0	0,0%	1	0,3%	
Funchal	0	0,0%	1	0,3%	
Fundão	0	0,0%	1	0,3%	
Gondomar	23	4,5%	12	4,1%	
Guimarães	6	1,2%	9	3,1%	
Ílhavo	0	0,0%	1	0,3%	
Leiria	0	0,0%	4	1,4%	
Lisboa	0	0,0%	3	1,0%	
Lousada	0	0,0%	2	0,7%	
Macedo de Cavaleiros	0	0,0%	1	0,3%	
Maia	18	3,6%	5	1,7%	
Marco de Canaveses	1	0,2%	7	2,4%	
Matosinhos	41	8,1%	13	4,4%	
Montalegre	0	0,0%	1	0,3%	
Montemor – o – Velho	0	0,0%	1	0,3%	
Murtosa	0	0,0%	1	0,3%	
Nordeste – Açores	0	0,0%	1	0,3%	
Oliveira de Azeméis	0	0,0%	1	0,3%	continua

Oliveira do Bairro	0	0,0%	1	0,3%
Ovar	0	0,0%	1	0,3%
Paços de Ferreira	2	0,4%	8	2,7%
Paredes	4	0,8%	5	1,7%
Penafiel	2	0,4%	5	1,7%
Peniche	0	0,0%	1	0,3%
Ponta Delgada	0	0,0%	2	0,7%
Ponte da Barca	0	0,0%	1	0,3%
Ponte de Lima	1	0,2%	2	0,7%
Porto	52	10,3%	27	9,2%
Póvoa de Lanhoso	0	0,0%	1	0,3%
Povoa de Varzim	54	10,7%	17	5,8%
Proença – a – Nova	0	0,0%	1	0,3%
Resende	1	0,2%	0	0,0%
Ribeira de Pena	0	0,0%	1	0,3%
S. João da Madeira	0	0,0%	4	1,4%
Santa Cruz, Madeira	0	0,0%	2	0,7%
Santa Maria da Feira	2	0,4%	4	1,4%
Santana – Madeira	0	0,0%	1	0,3%
Santo Tirso	3	0,6%	0	0,0%
Trofa	10	2,0%	6	2,0%
Vale de Cambra	0	0,0%	4	1,4%
Valença	0	0,0%	2	0,7%
Valongo	13	2,6%	10	3,4%
Viana do Castelo	19	3,8%	12	4,1%
Vieira do Minho	0	0,0%	1	0,3%
Vila do conde	178	35,2%	27	9,2%
Vila Nova de Famalicão	22	4,3%	14	4,8%
Vila Nova de Gaia	20	4,0%	9	3,1%
Vila Real	0	0,0%	2	0,7%
Vila Verde	0	0,0%	2	0,7%
Viseu	0	0,0%	1	0,3%
Vizela	1	0,2%	1	0,3%
Outros países UE	0	0,0%	2	0,7%
CPLP	0	0,0%	2	0,7%
Total	506	100,0%	294	100,0%

conclusão

Anexo B 4 – Ano de frequência dos estudantes

Ano de frequência dos estudantes

Ano do curso	Frequência	% Válida
primeiro	315	62,3
terceiro	191	37,7
Total	506	100

Anexo B 5 – Regime de estudo dos estudantes

Regime de estudo dos estudantes

Regime	Frequência	% Válida
Diurno	464	93,0
Pós – laboral	35	7,0
Total	499	100,0

Anexo B 6 – Atividade dos estudantes

Atividade dos estudantes

Regime	Frequência	% Válida
Trabalhador Estudante	119	24,0
Estudante	377	76,0
Total	496	100

Anexo B 7 – Beneficiário de bolsa de estudo

Beneficiário de bolsa de estudo

Beneficiário	Frequência	% Válida
Sim	88	22,7
Não	299	77,3
Total	387	100

Anexo B 8 – Tipo de computadores que os estudantes têm em casa

Tipo de computadores que os estudantes têm em casa

Tipo de computadores	Frequência	% Válida
Portátil	172	34,3
De secretária	17	3,4
Ambos: portátil e secretária	311	62,1
Nenhum	1	,2
Total	501	100,0

Anexo B 9 – Ligação à internet

Ligação à internet

Ligação à Internet	Frequência	% Válida
Sim	484	96,8
Não	16	3,2
Total	500	100

Anexo B 10 – Motivos da prossecução de estudos superiores

Motivos da prossecução de estudos superiores

Motivos	Frequência	% Válida
Saber mais	47	9,4
Gostar de estudar	26	5,2
Progressão no emprego	86	17,3
Ter um curso superior	176	35,3
Arranjar um emprego melhor	163	32,7
Total	498	100

Anexo B 11 – Sexo dos docentes

Sexo dos docentes

Sexo	Frequência	% Válida
Feminino	44	57,1
Masculino	33	42,9
Total	77	100

Anexo B 12 – Idade dos docentes

Idade dos docentes

Idade	Frequência	% Válida
<30	5	6,6
30-35	27	35,5
36-40	17	22,4
41-45	9	11,8
>45	18	23,7
Total	76	100,0

Anexo B 13 – Habilitações pedagógicas dos docentes

Habilitações pedagógicas dos docentes

Habilitações pedagógicas	Freq.	% Válida
Formação pedagógica no âmbito da formação académica de base	44	38,9
Curso de formação de formadores	43	38,1
Formação sobre práticas pedagógicas recomendadas Processo Bolonha	7	6,2
Formação em TIC vocacionada para o ensino	12	10,6
Outras formações pedagógicas	7	6,2
Total	113	100

Anexo B 14 – Tempo de docência anterior ao ingresso na ESEIG

Tempo de docência anterior ao ingresso na ESEIG

Tempo de docência	Frequência	% Válida
<6 meses	10	14,5
6 meses a 2 anos	19	27,5
2 a 5 anos	12	17,4
5 a 10 anos	12	17,4
>10 anos	16	23,2
Total	69	100

Anexo B 15 – Tempo de docência após ingresso na ESEIG

Tempo de docência após ingresso na ESEIG

Tempo de docência	Frequência	% Válida
<6 meses	6	8,3
6 meses a 2 anos	14	19,4
2 a 5 anos	7	9,7
5 a 10 anos	31	43,1
>10 anos	14	19,4
Total	72	100

Anexo B 16 – Regime atual de docência

Regime atual de docência

Regime	Frequência	% Válida
Tempo parcial	18	24,7
Tempo integral	55	75,3
Total	73	100

Anexo B 17 – Curso(s) em que docentes lecionam

Curso(s) em que docentes lecionam

Curso	Frequência	% Válida
CA	27	22,5
CTDI	10	8,3
DES	7	5,8
EB	18	15
EM	14	11,7
EGI	14	11,7
GAH	18	15
RH	12	10
Total	120	100

Anexo B 18 – Unidade(s) Técnico – Científica(s) na(s) qual(is) os docentes se integram

Unidade(s) Técnico – Científica(s) na(s) qual(is) os docentes se integram

UTC	Frequência	% Válida
Ciência da Informação	5	5,6
Contabilidade e Auditoria	7	7,9
Design	7	7,9
Economia e Gestão	8	9,0
Eng ^a Biomédica	8	9,0
Eng ^a Industrial e de Produção	3	3,4
Eng ^a Mecânica	7	7,9
Física e Eletrônica	3	3,4
Hotelaria e Restauração	6	6,7
Informática	12	13,5
Línguas e Direito	7	7,9
Matemática	8	9,0
Recursos Humanos	8	9,0
Total	89	100

Anexo B 19 – Aspectos abordados pelos docentes nas u.c. que lecionam

Aspectos abordados pelos docentes nas u.c. que lecionam

Aspectos abordados	Frequência	% Válida
Pesquisa de informação	58	23,5
Utilização de fontes de informação diversificadas	49	19,8
Utilização de fontes de informação credíveis	54	21,9
Elaboração de referências bibliográficas e citações	45	18,2
Estrutura de trabalhos de investigação	41	16,6
Total	247	100

Anexo B 20 – Aspectos explicitamente referidos na(s) ficha(s) ECTS das u.c. que os docentes lecionam

Aspectos explicitamente referidos na(s) ficha(s) ECTS das u.c. que docentes lecionam

Aspectos	Frequência	% Válida
Competências relacionadas com LI	29	32,3
Conteúdos programáticos relacionados com LI	31	34,4
Avaliação de competências de LI	21	23,3
Outros aspetos relacionados com LI	9	10
Total	90	100

Anexo B 21 – Importância que o Curso atribui à formação para a LI (Estudantes)

Importância que o Curso atribui à formação para a LI: estudantes

Importância atribuída a LI	Frequência	% Válida
Nada importante	13	2,6
Pouco importante	18	3,7
Importante	206	42,0
Bastante importante	201	40,9
Muito importante	53	10,8
Total	491	100

Importância que o Curso atribui à FPLI, por anos: estudantes

Importância atribuída a FPLI	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – teste sig
Importância que o Curso atribui à formação para a LI	primeiro	305	3,59	,747	0,064
	terceiro	186	3,44	,958	

Importância que o Curso atribui à formação para a LI

Lic.	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – teste sig.
CA	primeiro	85	3,44	,606	0,003
	terceiro	60	3,07	,861	
CTDI	primeiro	23	4,09	,949	0,139
	terceiro	13	4,54	,660	
DES	primeiro	42	3,67	,721	0,943
	terceiro	23	3,65	,885	
EB	primeiro	23	3,26	,864	0,975
	terceiro	11	3,27	1,272	
EM	primeiro	26	3,62	,898	0,193
	terceiro	12	3,17	1,115	
EGI	primeiro	24	3,58	,504	0,719
	terceiro	16	3,50	,816	
GAH	primeiro	44	3,68	,601	0,083
	terceiro	24	3,38	,824	
RH	primeiro	38	3,66	,878	0,584
	terceiro	27	3,78	,847	

Escala: de 1 – Nada importante a 5 – Muito importante

Importância que o curso de CTDI atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
Muita importância	12	44,4
N/A – não aplicável	8	29,6
Bastante importância	4	14,8
Nenhuma importância	1	3,7
Pouca importância	1	3,7
Importância	1	3,7
Total	27	100

Importância que o curso de CA atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
Bastante importância	10	27,0
Importância	8	21,6
N/A – não aplicável	8	21,6
Muita importância	7	18,9
Pouca importância	4	10,8
Total	37	100

Importância que o curso de Design atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
N/A – não aplicável	8	34,8
Muita importância	7	30,4
Importância	5	21,7
Bastante importância	2	8,7
Pouca importância	1	4,3
Total	23	100

Importância que o curso de EB atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
Importância	9	30
Muita importância	9	30
N/A – não aplicável	7	23,3
Bastante importância	4	13,3
Pouca importância	1	3,3
Total	30	100

Importância que o curso de EGI atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
Muita importância	9	34,6
Importância	7	26,9
N/A – não aplicável	6	23,1
Bastante importância	4	15,4
Total	26	100

Importância que o curso de EM atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
Importância	7	25,9
N/A – não aplicável	7	25,9
Bastante importância	5	18,5
Muita importância	5	18,5
Pouca importância	3	11,1
Total	27	100

Importância que o curso de GAH atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
N/A – não aplicável	9	27,3
Bastante importância	8	24,2
Importância	6	18,2
Muita importância	6	18,2
Pouca importância	3	9,1
Nenhuma importância	1	3
Total	33	100

Importância que o curso de RH atribui à FPLI

Importância atribuída à FPLI	Frequência	% Válida
N/A – não aplicável	9	32,1
Bastante importância	7	25
Muita importância	6	21,4
Importância	4	14,3
Nenhuma importância	1	3,6
Pouca importância	1	3,6
Total	28	100

Importância atribuída ao contexto sala de aula

Importância atribuída FPLI	Frequência	% Válida
Importância	8	11,1
Bastante importância	31	43,1
Muita importância	33	45,8
Total	72	100

Importância atribuída ao contexto biblioteca

Importância atribuída	Frequência	% Válida
Pouca importância	3	4,6
Importância	10	15,4
Bastante importância	30	46,2
Muita importância	22	33,8
Total	65	100

Importância atribuída ao contexto conferências

Importância atribuída	Frequência	% Válida
Pouca importância	3	4,7
Importância	16	25
Bastante importância	27	42,2
Muita importância	18	28,1
Total	64	100

Importância atribuída ao contexto visitas de estudo

Importância atribuída	Frequência	% Válida
Nenhuma importância	2	3,3
Pouca importância	8	13,1
Importância	15	24,6
Bastante importância	23	37,7
Muita importância	13	21,3
Total	61	100

Importância atribuída a outros ambientes no contexto formal

Importância atribuída	Frequência	% Válida
Pouca importância	5	9,3
Importância	17	31,5
Bastante importância	20	37
Muita importância	12	22,2
Total	54	100

Anexo B 25 – Desenvolvimento de competências de LI nos estudantes decorrente do processo de ensino -aprendizagem: estudantes e docentes

1 – Pesquisa da informação para a resolução de problemas

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	2	,4	1	1,3
Desenvolve pouco	29	5,8	2	2,6
Desenvolve	167	33,6	10	13,2
Desenvolve bastante	227	45,7	35	46,1
Desenvolve muito	72	14,5	28	36,8
Total	497	100	76	100

2 – Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	2	,4	2	2,7
Desenvolve pouco	21	4,2	6	8,0
Desenvolve	191	38,5	13	17,3
Desenvolve bastante	232	46,8	37	49,3
Desenvolve muito	50	10,1	17	22,7
Total	496	100	75	100

3 – Comunicação da informação, usando os meios adequados

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	1	,2	2	2,7
Desenvolve pouco	18	3,6	5	6,7
Desenvolve	175	35,4	13	17,3
Desenvolve bastante	226	45,7	40	53,3
Desenvolve muito	74	15,0	15	20,0
Total	494	100	75	100

4 – Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	4	,8	1	1,4
Desenvolve pouco	33	6,7	7	9,6
Desenvolve	158	31,9	15	20,5
Desenvolve bastante	211	42,6	24	32,9
Desenvolve muito	89	18,0	26	35,6
Total	495	100,0	73	100

5 – Desenvolvimento do pensamento crítico

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	6	1,2	0	0
Desenvolve pouco	27	5,5	2	2,6
Desenvolve	155	31,3	13	17,1
Desenvolve bastante	202	40,8	31	40,8
Desenvolve muito	105	21,2	30	39,5
Total	495	100	76	100

6 – Trabalho em equipa

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	5	1,0	0	0
Desenvolve pouco	21	4,2	5	6,7
Desenvolve	129	26,0	12	16,0
Desenvolve bastante	210	42,3	34	45,3
Desenvolve muito	132	26,6	24	32,0
Total	497	100,0	75	100

7 – Autonomia na aprendizagem

Grau de desenvolvimento	Estudantes		Docentes	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Não desenvolve nada	4	,8	0	0
Desenvolve pouco	13	2,6	3	4,0
Desenvolve	113	22,8	14	18,7
Desenvolve bastante	231	46,6	30	40,0
Desenvolve muito	135	27,2	28	37,3
Total	496	100,0	75	100

Aspetos que são alvo de avaliação nos trabalhos académicos dos estudantes: docentes

Aspetos alvo de avaliação	Frequência	% Válida
Diversidade e credibilidade das fontes de informação utilizadas	55	17,4
Uso crítico da informação consultada	63	19,9
Utilização de citações e referências bibliográficas	49	15,4
Utilização de norma de referência bibliográfica recomendada	34	10,7
Uso ético da informação	51	16,1
Estrutura do trabalho	57	18
Outros	8	2,5
Total	317	100

Anexo B 27 – Estratégias pedagógicas mais utilizadas no processo de ensino – aprendizagem/
Estratégias que mais contribuem para a FPLI: docentes

Estratégias pedagógicas mais utilizadas no processo de ensino – aprendizagem/ Estratégias que mais contribuem para a FPLI: docentes

	Estrat. mais utilizadas		Estrat. que mais contribuem FPLI	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona	56	13,7	32	8,8
Recomendação de bibliografia sobre as u.c que leciona	61	14,9	36	9,9
Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação	14	3,4	32	8,8
Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos	23	5,6	40	11
Promoção de trabalho individual	37	9	29	8
Promoção de trabalho de grupo	54	13,2	43	11,8
Promoção de Trabalhos interdisciplinares	30	7,3	34	9,4
Orientação do trabalho individual	34	8,3	30	8,3
Orientação do trabalho de grupo	42	10,2	29	8
Orientação de trabalhos interdisciplinares	20	4,9	21	5,8
Orientação de estágios	16	3,9	17	4,7
Tutorias	20	4,9	19	5,2
Outras	3	0,7	1	0,3
	410	100	363	100

Anexo B 28 – Frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as estratégias pedagógicas: estudantes

Frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as estratégias pedagógicas: estudantes

	Frequência	% Válida
Nunca usadas	5	1,0
Pouco frequentemente usadas	59	12,1
Usadas	258	52,9
Bastante frequentemente usadas	146	29,9
Muito frequentemente usadas	20	4,1
Total	488	100

Anexo B 29 – Tabela de contingência sobre estratégias pedagógicas que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes

Tabela de contingência sobre estratégias pedagógicas que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes

Estratégias pedagógicas que mais contribuem para a FPLI			Categoria		
			Estudante	Docente	Total
1- Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona	Contagem		225	32	257
	% dentro \$EDFPLI		87,5%	12,5%	
	% dentro da Categoria		45,5%	44,4%	
	% do Total		39,7%	5,6%	45,3%
2- Recomendação de bibliografia sobre as u.c. que leciona	Contagem		278	36	314
	% dentro \$EDFPLI		88,5%	11,5%	
	% dentro da Categoria		56,2%	50,0%	
	% do Total		49,0%	6,3%	55,4%
3- Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação	Contagem		144	32	176
	% dentro \$EDFPLI		81,8%	18,2%	
	% dentro da Categoria		29,1%	44,4%	
	% do Total		25,4%	5,6%	31,0%
4- Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos	Contagem		158	40	198
	% dentro \$EDFPLI		79,8%	20,2%	
	% dentro da Categoria		31,9%	55,6%	
	% do Total		27,9%	7,1%	34,9%
5- Promoção de trabalho individual	Contagem		167	29	196
	% dentro \$EDFPLI		85,2%	14,8%	
	% dentro da Categoria		33,7%	40,3%	
	% do Total		29,5%	5,1%	34,6%

6- Promoção de trabalho de grupo	Contagem	273	43	316
	% dentro \$EDFPLI	86,4%	13,6%	
	% dentro da Categoria	55,2%	59,7%	
	% do Total	48,1%	7,6%	55,7%
7- Promoção de Trabalhos interdisciplinares	Contagem	134	34	168
	% dentro \$EDFPLI	79,8%	20,2%	
	% dentro da Categoria	27,1%	47,2%	
	% do Total	23,6%	6,0%	29,6%
8- Orientação do trabalho individual	Contagem	198	30	228
	% dentro \$EDFPLI	86,8%	13,2%	
	% dentro da Categoria	40,0%	41,7%	
	% do Total	34,9%	5,3%	40,2%
9- Orientação do trabalho de grupo	Contagem	298	29	327
	% dentro \$EDFPLI	91,1%	8,9%	
	% dentro da Categoria	60,2%	40,3%	
	% do Total	52,6%	5,1%	57,7%
10- Orientação de Trabalhos interdisciplinares	Contagem	128	21	149
	% dentro \$EDFPLI	85,9%	14,1%	
	% dentro da Categoria	25,9%	29,2%	
	% do Total	22,6%	3,7%	26,3%
11- Orientação de Estágios	Contagem	167	17	184
	% dentro \$EDFPLI	90,8%	9,2%	
	% dentro da Categoria	33,7%	23,6%	
	% do Total	29,5%	3,0%	32,5%
12- Tutorias	Contagem	87	19	106
	% dentro \$EDFPLI	82,1%	17,9%	
	% dentro da Categoria	17,6%	26,4%	
	% do Total	15,3%	3,4%	18,7%
13- Outras	Contagem	0	1	1
	% dentro \$EDFPLI	,0%	100,0%	
	% dentro da Categoria	,0%	1,4%	
	% do Total	,0%	,2%	,2%
Total	Contagem	495	72	567
	% do Total	87,3%	312,7%	100%

Totais e percentagens são baseados nos respondentes.

\$EDFPLI^a – Variáveis Estudantes, Docentes, Formação para a Literacia

conclusão

Teste do Qui quadrado a estratégias pedagógicas que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes

			VAR00002		Total
			Estudantes	Docentes	
VAR00001	1 – Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona	Contagem	225	32	257
		Contagem esperada	221,4	35,6	257,0
		Resíduos standard	,2	- ,6	
	2 – Recomendação de bibliografia sobre as u.c. que leciona	Contagem	278	36	314
		Contagem esperada	270,5	43,5	314,0
		Resíduos standard	,5	- 1,1	
	3 – Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação	Contagem	144	32	176
		Contagem esperada	151,6	24,4	176,0
		Resíduos standard	- ,6	1,5	
	4 – Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos	Contagem	158	40	198
		Contagem esperada	170,6	27,4	198,0
		Resíduos standard	- 1,0	2,4*	
	5 – Promoção de trabalho individual	Contagem	167	29	196
		Contagem esperada	168,8	27,2	196,0
		Resíduos standard	- ,1	,4	
	6 – Promoção de trabalho de grupo	Contagem	273	43	316
		Contagem esperada	272,2	43,8	316,0
		Resíduos Standard	,0	-,1	
	7 – Promoção de trabalhos interdisciplinares	Contagem	134	34	168
		Contagem esperada	144,7	23,3	168,0
		Resíduos standard	- ,9	2,2	
	8 – Orientação do trabalho individual	Contagem	198	30	228
		Contagem esperada	196,4	31,6	228,0
		Resíduos standard	,1	-,3	
	9 – Orientação do trabalho de grupo	Contagem	298	29	327
		Contagem esperada	281,7	45,3	327,0
		Resíduos standard	1,0	-2,4	
	10 – Orientação de trabalhos interdisciplinares	Contagem	128	21	149
		Contagem esperada	128,4	20,6	149,0
		Resíduos standard	,0	,1	
	11 – Orientação de estágios	Contagem	167	17	184
		Contagem esperada	158,5	25,5	184,0
		Resíduos standard	,7	-1,7	
	12 – Tutorias	Contagem	87	19	106
		Contagem esperada	91,3	14,7	106,0
		Resíduos standard	-,5	1,1	
	13 – Outras	Contagem	0	1	1
		Contagem esperada	,9	,1	1,0
		Resíduos standard	-,9	2,3	
Total		Contagem	2257	363	2620
		Contagem esperada	2257,0	363,0	

FPLI-1 – Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona *
Uso da Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c.

FPLI – Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que leciona		U – Prod mat pedagógicos u.c.		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	25	45	
	% do Total	26,0%	32,5%	58,4%
	Resíduos Ajustados	4,0	-4,0	
Sim	Contagem	1	31	32
	% do Total	1,3%	40,3%	41,6%
	Resíduos Ajustados	-4,0	4,0	
Total	Contagem	21	56	77
	% do Total	27,3%	72,7%	100%

FPLI-2 – Recomendação de bibliografia sobre as u.c que leciona * **U – Recomendações Bibliográficas sobre u.c.**

FPLI-2 – Recomendação de bibliografia sobre as u.c. que leciona		U – Recomend. Bibliográficas sobre u.c.		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	12	29	41
	% do Total	15,6%	37,7%	53,2%
	Resíduos Ajustados	2,0	-2,0	
Sim	Contagem	4	32	36
	% do Total	5,2%	41,6%	46,8%
	Resíduos Ajustados	-2,0	2,0	
Total	Contagem	16	61	77
	% do Total	20,8%	79,2%	100,0%

FPLI-3 – Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação * U – Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação

FPLI-3 – Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação		U – Recom. Bibliografia sobre MI		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	41	4	45
	% do Total	53,2%	5,2%	58,4%
	Resíduos Ajustados	2,5	-2,5	
Sim	Contagem	22	10	32
	% do Total	28,6%	13,0%	41,6%
	Resíduos Ajustados	-2,5	2,5	
Total	Contagem	63	14	77
	% do Total	81,8%	18,2%	100,0%

FPLI-4 – Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos * U – Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos

FPLI-4 – Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos		U – Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	31	6	37
	% do Total	40,3%	7,8%	48,1%
	Resíduos Ajustados	2,5	-2,5	
Sim	Contagem	23	17	40
	% do Total	29,9%	22,1%	51,9%
	Resíduos Ajustados	-2,5	2,5	
Total	Contagem	54	23	77
	% do Total	70,1%	29,9%	100,0%

FPLI 5 – Promoção de trabalho individual * U – Promoção de trabalho individual

FPLI 5 – Promoção de trabalho individual		U – Promoção de trabalho individual		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	34	13	47
	% do Total	44,2%	16,9%	61,0%
	Resíduos Ajustados	4,5	-4,5	
Sim	Contagem	6	24	30
	% do Total	7,8%	31,2%	39,0%
	Resíduos Ajustados	-4,5	4,5	
Total	Contagem	40	37	77
	% do Total	51,9%	48,1%	100,0%

FPLI 6 – Promoção de trabalho de grupo * U – Promoção de trabalho de grupo

FPLI 6 – Promoção de trabalho de grupo		U – Promoção de trabalho de grupo		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	18	16	34
	% do Total	23,4%	20,8%	44,2%
	Resíduos Ajustados	3,9	3,9	
Sim	Contagem	5	38	43
	% do Total	6,5%	49,4%	55,8%
	Resíduos Ajustados	-3,9	3,9	
Total	Contagem	23	54	77
	% do Total	29,9%	70,1%	100,0%

FPLI 7– Promoção de trabalhos interdisciplinares * U – Promoção de Trabalhos interdisciplinares

FPLI 7– Promoção de trabalhos interdisciplinares		U – Promoção de Trabalhos interdisciplinares		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	30	13	43
	% do Total	39,0%	16,9%	55,8%
	Resíduos Ajustados	2,3	-2,3	
Sim	Contagem	15	19	34
	% do Total	19,5%	24,7%	44,2%
	Resíduos Ajustados	-2,3	2,3	
Total	Contagem	45	32	77
	% do Total	58,4%	41,6%	100,0%

FPLI 8 – Orientação do trabalho individual * U – Orientação do trabalho individual

FPLI 8 – Orientação do trabalho individual		U– Orientação do trabalho individual		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	35	12	47
	% do Total	45,5%	15,6%	61,0%
	Resíduos Ajustados	4,1	-4,1	
Sim	Contagem	8	22	30
	% do Total	10,4%	28,6%	39,0%
	Resíduos Ajustados	-4,1	4,1	
Total	Contagem	43	34	77
	% do Total	55,8%	44,2%	100,0%

FPLI 9 – Orientação do trabalho de grupo * U – Orientação do trabalho de grupo

FPLI 9 – Orientação do trabalho de grupo		U– Orientação do trabalho de grupo		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	32	16	48
	% do Total	41,6%	20,8%	62,3%
	Resíduos Ajustados	4,8	-4,8	
Sim	Contagem	3	26	29
	% do Total	3,9%	33,8%	37,7%
	Resíduos Ajustados	-4,8	4,8	
Total	Contagem	35	42	77
	% do Total	45,5%	54,5%	100,0%

FPLI 10 – Orientação de trabalhos interdisciplinares * U – Orientação de trabalhos interdisciplinares

FPLI 10 – Orientação de trabalhos interdisciplinares		U– Orientação de trabalhos interdisciplinares		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	45	11	56
	% do Total	58,4%	14,3%	72,7%
	Resíduos Ajustados	2,5	-2,5	
Sim	Contagem	11	10	21
	% do Total	14,3%	13,0%	27,3%
	Resíduos Ajustados	-2,5	2,5	
Total	Contagem	56	21	77
	% do Total	72,7%	27,3%	100,0%

FPLI 11 – Orientação de Estágios * U – Orientação de Estágios

FPLI 11 – Orientação de Estágios		U– Orientação de Estágios		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	54	6	60
	% do Total	70,1%	7,8%	77,9%
	Resíduos Ajustados	4,4	-4,4	
Sim	Contagem	7	10	17
	% do Total	9,1%	13,0%	22,1%
	Resíduos Ajustados	-4,4	4,4	
Total	Contagem	61	16	77
	% do Total	79,2%	20,8%	100,0%

FPLI 12 – Tutorias * U – Tutorias

FPLI 12 – Tutorias		U – Tutorias		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	50	8	58
	% do Total	64,9%	10,4%	75,3%
	Resíduos Ajustados	4,3	-4,3	
Sim	Contagem	50	8	19
	% do Total	9,1%	15,6%	24,7%
	Resíduos Ajustados	-4,3	4,3	
Total	Contagem	50	50	8
	% do Total	74,0%	26,0%	100,0%

FPLI 13 – Outras * U – Outras

FPLI 13 – Outras		U – Outras		
		Não usa	Usa	Total
Não	Contagem	73	3	76
	% do Total	94,8%	3,9%	98,7%
	Resíduos Ajustados	-,2	,2	
Sim	Contagem	1	0	1
	% do Total	1,3%	,0%	1,3%
	Resíduos Ajustados	,2	-,2	
Total	Contagem	74	3	77
	% do Total	96,1%	3,9%	100,0%

Frequência com que são utilizadas, de forma global, no curso, as TIC: estudantes

Frequência de utilização	Frequência	% Válida
Nunca utilizadas	3	0,6
Pouco frequentemente utilizadas	29	5,8
Utilizadas	152	30,6
Bastante frequentemente utilizadas	177	35,6
Muito frequentemente utilizadas	136	27,4
Total	497	100

\$TIC_FPLI*Cat Tabela de contingência

\$TIC_FPLI		Categoria		
		Estudante	Docente	Total
1- Motores de pesquisa	Contagem	399	51	450
	% dentro \$TIC_FPLI	88,7%	11,3%	
	% dentro Cat	80,0%	75,0%	
	% do Total	70,4%	9,0%	79,4%
2- Correio eletrónico	Contagem	229	28	257
	% dentro \$TIC_FPLI	89,1%	10,9%	
	% dentro da Categoria	45,9%	41,2%	
	% do Total	40,4%	4,9%	45,3%
3- Moodle ou outra plataforma de ensino a distância	Contagem	391	46	437
	% dentro \$TIC_FPLI	89,5%	10,5%	
	% dentro da Categoria	78,4%	67,6%	
	% do Total	69,0%	8,1%	77,1%
4- Chat (Skipe, Messenger, ou outras...)	Contagem	89	14	103
	% dentro \$TIC_FPLI	86,4%	13,6%	
	% dentro da Categoria	17,8%	20,6%	
	% do Total	15,7%	2,5%	18,2%
5- Repositórios digitais	Contagem	93	38	131
	% dentro \$TIC_FPLI	71,0%	29,0%	
	% dentro da Categoria	18,6%	55,9%	
	% do Total	16,4%	6,7%	23,1%

6- Bases de dados eletrônicas (b-on e outras)	Contagem	165	49	214
	% dentro \$TIC_FPLI	77,1%	22,9%	
	% dentro da Categoria	33,1%	72,1%	
	% do Total	29,1%	8,6%	37,7%
7- Fóruns de discussão	Contagem	200	28	228
	% dentro \$TIC_FPLI	87,7%	12,3%	
	% dentro da Categoria	40,1%	41,2%	
	% do Total	35,3%	4,9%	40,2%
8- Wikis	Contagem	126	11	137
	% dentro \$TIC_FPLI	92,0%	8,0%	
	% dentro da Categoria	25,3%	16,2%	
	% do Total	22,2%	1,9%	24,2%
9- Blogs	Contagem	127	11	138
	% dentro \$TIC_FPLI	92,0%	8,0%	
	% dentro da Categoria	25,5%	16,2%	
	% do Total	22,4%	1,9%	24,3%
10- Vídeo-conferência	Contagem	38	7	45
	% dentro \$TIC_FPLI	84,4%	15,6%	
	% dentro da Categoria	7,6%	10,3%	
	% do Total	6,7%	1,2%	7,9%
11- Redes sociais	Contagem	103	12	115
	% dentro \$TIC_FPLI	89,6%	10,4%	
	% dentro da Categoria	20,6%	17,6%	
	% do Total	18,2%	2,1%	20,3%
12- Outras tecnologias	Contagem	1	5	6
	% dentro \$TIC_FPLI	16,7%	83,3%	
	% dentro da Categoria	,2%	7,4%	
	% do Total	,2%	,9%	1,1%
Total	Contagem	499	68	567
	% do Total	88,0%	12,0%	100,0%

conclusão

Teste do Qui quadrado às TIC que mais contribuem para a FPLI: estudantes e docentes

	Valor	Graus de liberdade	Sig. (2 caudas)
Qui – Quadrado de Pearson	84,455 ^a	11	,000
Likelihood Ratio	66,650	11	,000
Linear - by- Linear Association	1,344	1	,246
Nº de casos válidos	2261		

^a4,2% das células têm uma contagem esperada inferior a 5. A contagem mínima esperada é,80.

VAR00001 * VAR00002 Tabela de contingência

			VAR00002		Total
			Estudantes	Docentes	
VAR00001 Motores de pesquisa	Contagem		399	51	450
	Contagem Esperada		390,3	59,7	450,0
	Resíduos Standard		,4	-1,1	
Correio eletrônico	Contagem		229	28	257
	Contagem Esperada		222,9	34,1	257,0
	Resíduos Standard		,4	-1,0	
Moodle ou outra plataforma de ensino a distância	Contagem		391	46	437
	Contagem Esperada		379,0	58,0	437,0
	Resíduos Standard		,6	-1,6	
Chat (Skype, Messenger, ou outros)	Contagem		89	14	103
	Contagem Esperada		89,3	13,7	103,0
	Resíduos Standard		,0	,1	
Repositórios digitais	Contagem		93	38	131
	Contagem Esperada		113,6	17,4	131,0
	Resíduos Standard		-1,9	4,9	
Bases de dados eletrônicas (b-on e outras)	Contagem		165	49	214
	Contagem Esperada		185,6	28,4	214,0
	Resíduos Standard		-1,5	3,9	
Fóruns de discussão	Contagem		200	28	228
	Contagem Esperada		197,7	30,3	228,0
	Resíduos Standard		,2	-,4	
Wikis	Contagem		126	11	137
	Contagem Esperada		118,8	18,2	137,0
	Resíduos Standard		,7	-1,7	
Blogs	Contagem		127	11	138
	Contagem Esperada		119,7	18,3	138,0
	Resíduos Standard		,7	-1,7	
Video-conferência	Contagem		38	7	45
	Contagem Esperada		39,0	6,0	45,0
	Resíduos Standard		-,2	,4	
Redes sociais	Contagem		103	12	115
	Contagem Esperada		99,7	15,3	115,0
	Resíduos Standard		,3	-,8	
Outras tecnologias	Contagem		1	5	6
	Contagem Esperada		5,2	,8	6,0
	Resíduos Standard		-1,8	4,7	
Total	Contagem		1961	300	2261
	Contagem Esperada		1961,0	300	2261

Anexo B 35 – Tabela de contingência das TIC usadas no processo ensino – aprendizagem e TIC que mais podem contribuir para a FPLI: docentes

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Motores de pesquisa * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Motores de pesquisa - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Motores de pesquisa		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	0	Contagem	12	6	18
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	66,7%	33,3%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	46,2%	11,8%	23,4%
		% do Total	15,6%	7,8%	23,4%
	1	Contagem	14	45	59
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	23,7%	76,3%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	53,8%	88,2%	76,6%
		% do Total	18,2%	58,4%	76,6%
	Total	Contagem	26	51	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	33,8%	66,2%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	33,8%	66,2%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Correio eletrônico * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Correio eletrônico - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Correio eletrônico		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem Correio eletrônico	0	Contagem	19	4	23
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	82,6%	17,4%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	38,8%	14,3%	29,9%
		% do Total	24,7%	5,2%	29,9%
	1	Contagem	30	24	54
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	55,6%	44,4%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	61,2%	85,7%	70,1%
		% do Total	39,0%	31,2%	70,1%
	Total	Contagem	49	28	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	63,6%	36,4%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	63,6%	36,4%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – moodle ou outras plataformas de ensino a distância *

TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – moodle ou outras plataformas de ensino a distância -

Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – moodle, outras...		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino- aprendizagem – moodle ou outras plataformas de ensino a distância	0	Contagem	15	3	18
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	83,3%	16,7%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	48,4%	6,5%	23,4%
		% do Total	19,5%	3,9%	23,4%
	1	Contagem	16	43	59
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	27,1%	72,9%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	51,6%	93,5%	76,6%
		% do Total	20,8%	55,8%	76,6%
	Total	Contagem	31	46	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	40,3%	59,7%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	40,3%	59,7%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Chat: Skipe, Mess, outros * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Chat: Skipe, Mess, outros - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Chat: Skipe, Mess, outros		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Chat: Skipe, Mess, outros	0	Contagem	51	6	57
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	89,5%	10,5%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	81,0%	42,9%	74,0%
		% do Total	66,2%	7,8%	74,0%
	1	Contagem	12	8	20
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	60,0%	40,0%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	19,0%	57,1%	26,0%
		% do Total	15,6%	10,4%	26,0%
	Total	Contagem	63	14	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	81,8%	18,2%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	81,8%	18,2%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Repositórios digitais * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Repositórios digitais - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Repositórios digitais		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Repositórios digitais	0	Contagem	31	23	54
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	26,6%	27,4%	54,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	57,4%	42,6%	100,0%
		% do Total	81,6%	59,0%	70,1%
		Resíduos ajustados	40,3%	29,9%	70,1%
	1	Contagem	2,2	-2,2	
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	7%	16%	23%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	11,4%	11,6%	23,0%
		% do Total	30,4%	69,6%	100,0%
		Resíduos ajustados	18,4%	41,0%	29,9%
Total			9,1%	20,8%	29,9%
			-2,2%	2,2%	
			38%	39%	77%
			38,0%	39,0%	77,0%
			49,4%	50,6%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Bases de dados el. (b – on e outras) * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Bases de dados el. (b – on e outras) - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI/Bases dados el. (b-on e outras)		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Bases de dados el. (b-on e outras)	0	Contagem	23	18	41
		Contagem esperada	14,4%	26,6%	41,0%
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	56,1%	43,9%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	85,2%	36,0%	53,2%
		% do Total	29,9%	23,4%	53,2%
		Resíduos ajustados	4,1	-4,1	
	1	Contagem	4	32	36
		Contagem esperada	12,6	23,4	36,0
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	11,1%	88,9%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	14,8%	64,0%	46,8%
		% do Total	5,2%	41,6%	46,8%
		Resíduos ajustados	-4,1	4,1	
	Total	Contagem	27	50	77
		Contagem esperada	27,0	50,0	77,0
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	35,1%	64,9%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	35,1%	64,9%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Fóruns discussão * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Fóruns discussão - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI - Fóruns discussão		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino- aprendizagem – Fóruns discussão	0	Contagem	40	17	57
		Contagem esperada	35,5	21,5	57,0
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	70,2%	29,8%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	83,3%	58,6%	74,0%
		% do Total	51,9%	22,1%	74,0%
		Resíduos ajustados	2,4	-2,4	
	1	Contagem	8	12	20
		Contagem esperada	12,5	7,5	20,0
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	40,0%	60,0%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	16,7%	41,4%	26,0%
		% do Total	10,4%	15,6%	26,0%
		Resíduos ajustados	-2,4	2,4	
Total	Contagem	48	29	77	
	Contagem esperada	48,0	29,0	77,0	
	% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	62,3%	37,7%	100,0%	
	% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	62,3%	37,7%	100,0%	

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Wikis * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Wikis - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Wikis		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Wikis	0	Contagem	61	3	64
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	95,3%	4,7%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	92,4%	27,3%	83,1%
		% do Total	79,2%	3,9%	83,1%
	1	Contagem	5	8	13
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	38,5%	61,5%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	7,6%	72,7%	16,9%
		% do Total	6,5%	10,4%	16,9%
	Total	Contagem	66	11	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	85,7%	14,3%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	85,7%	14,3%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Blogs * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Blogs - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Blogs		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino- aprendizagem – Blogs	0	Contagem	62	4	66
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	93,9%	6,1%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	93,9%	36,4%	85,7%
		% do Total	80,5%	5,2%	85,7%
	1	Contagem	4	7	11
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	36,4%	63,6%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	6,1%	63,6%	14,3%
		% do Total	5,2%	9,1%	14,3%
	Total	Contagem	66	11	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	85,7%	14,3%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	85,7%	14,3%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Vídeo-conferência * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Vídeo-conferência - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Vídeo-conferência		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Vídeo-conferência	0	Contagem	67	7	74
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	90,5%	9,5%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	95,7%	100,0%	96,1%
		% do Total	87,0%	9,1%	96,1%
	1	Contagem	3	0	3
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	100,0%	,0%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	4,3%	,0%	3,9%
		% do Total	3,9%	,0%	3,9%
Total			70	7	77
		Contagem			
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	90,9%	9,1%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	90,9%	9,1%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Redes sociais * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI –Redes sociais - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Redes sociais		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Redes sociais	0	Contagem	61	4	65
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	93,8%	6,2%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	93,8%	33,3%	84,4%
		% do Total	79,2%	5,2%	84,4%
	1	Contagem	4	8	12
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	6,2%	66,7%	15,6%
		% do Total	5,2%	10,4%	15,6%
	Total	Contagem	65	12	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	84,4%	15,6%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	84,4%	15,6%	100,0%

TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Outras Tecnologias * TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Outras Tecnologias - Tabela de contingência

			TIC que mais podem contribuir p/ FPLI – Outras Tecnologias		Total
			0	1	
TIC usadas no processo ensino-aprendizagem – Outras Tecnologias	0	Contagem	70	3	73
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	95,9%	4,1%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	97,2%	60,0%	94,8%
		% do Total	90,9%	3,9%	94,8%
	1	Contagem	2	2	4
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	2,8%	40,0%	5,2%
		% do Total	2,6%	2,6%	5,2%
	Total	Contagem	72	5	77
		% dentro TIC usadas no processo ensino-aprendizagem	93,5%	6,5%	100,0%
		% dentro TIC que mais podem contribuir p/ FPLI	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	93,5%	6,5%	100,0%

Anexo B 36 – Contextos em que faz o acompanhamento dos trabalhos individuais, de grupo ou interdisciplinares: docentes

Contextos em que faz o acompanhamento dos trabalhos individuais, de grupo ou interdisciplinares: docentes

	Frequência	% Válida
Nas aulas	57	32,9
No horário de atendimento aos alunos	61	35,3
Nas horas tutoria integradas na distribuição de serviço	19	11
Online	36	20,8
Total	173	100

Anexo B 37 – Tipos de trabalhos académicos realizados pelos estudantes e preferências quanto ao tipo de trabalhos

Tipo de trabalhos académicos feitos pelos estudantes

	Frequência	% Válida
Trabalhos de grupo	257	51,0
Trabalhos individuais	64	12,7
Ambos: de grupo e individuais	183	36,3
Total	504	100,0

Preferência por tipo de trabalhos realizados pelos estudantes

	Frequência	% Válida
Trabalho de grupo	299	59,9
Trabalho individual	200	40,1
Total	499	100,0

Anexo B 38 – Quantidade de trabalhos realizados pelos estudantes

A quantidade de trabalhos solicitados é

Quantidade de trabalhos	Frequência	% Válida
Nada elevada	1	,2
Pouco elevada	14	2,8
Elevada	147	29,4
Bastante elevada	218	43,6
Muito elevada	120	24,0
Total	500	100,0

Anexo B 39 – Orientações dadas pelo docente para a pesquisa e estruturação do trabalho

Orientações dadas pelo docente para a pesquisa sobre o trabalho: estudantes

Orientações	Frequência	% Válida
Sim	298	60,3
Não	196	39,7
Total	494	100,0

Orientações dadas pelo docente para a estruturação do trabalho: estudantes

Orientações	Frequência	% Válida
Sim	361	72,6
Não	136	27,4
Total	497	100,0

Anexo B 40 – Orientações sobre o modo como os estudantes devem realizar os trabalhos

Orientações sobre o modo como os estudantes devem realizar os trabalhos

	Frequência	% Válida
Através de uma aprendizagem autónoma	318	48,2
Pelo pessoal da biblioteca	12	1,8
Pelos docentes de todas as u.c.	256	38,8
Especialmente pelos docentes de certas u.c.	74	11,2
Total	660	100

Anexo B 41 – u.c. identificadas por estudantes no âmbito das quais é feita a orientação de trabalhos
(por cursos)

Unidades curriculares identificadas por estudantes no âmbito das quais é feita a orientação de trabalhos (por cursos)

CA		
UC	Nº RESPOSTAS	%
Tecnologias e Sistemas de Informação	5	20,0%
Gestão Estratégica	4	16,0%
Organização e Administração de Empresas	4	16,0%
Metodologias da Comunicação e da Investigação	3	12,0%
Ética e Deontologia Profissional	2	8,0%
Inglês Técnico	2	8,0%
Fundamentos de Contabilidade	2	8,0%
Contabilidade Pública	1	4,0%
Macroeconomia	1	4,0%
Matemática	1	4,0%
Total	25	100,0%

CURSO CTDI		
UC	Nº RESPOSTAS	%
Metodologia da Investigação em Informação	3	42,9%
Técnicas de Comunicação Organizacional	3	42,9%
Algoritmos e Estruturas de Dados	1	14,3%
Total	7	100,0%

CURSO RH

UC	Nº RESPOSTAS	%
Introdução às Ciências Sociais	7	22,6%
Introdução aos Recursos Humanos	3	9,7%
Conceção e Gestão da Formação	3	9,7%
Modelos e Estratégias Organizacionais	2	6,5%
Métodos Pedagógicos e Técnicas de Formação	2	6,5%
Gestão da Produtividade e Qualidade no Trabalho	1	3,2%
Gestão do Desempenho	1	3,2%
Auditoria e Consultadoria na Gestão de RH	1	3,2%
Trabalho e Relações Laborais	1	3,2%
Estratégias e Técnicas de Recrutamento, Seleção e Desvinculação	1	3,2%
Políticas e Sistemas de Compensação	1	3,2%
Orientação de Estágio III	1	3,2%
Ética Profissional na Gestão de Recursos Humanos	1	3,2%
Métodos de Diagnóstico e Desenvolvimento dos RH	1	3,2%
Sistemas de Informação para Gestão de RH	1	3,2%
Informática aplicada aos RH	1	3,2%
Seminário 1	1	3,2%
Comunicação Organizacional na Gestão dos RH	1	3,2%
Processos de recolha de informação em RH	1	3,2%
Total	31	100,0%

CURSO EB

UC	Nº RESPOSTAS	%
Comunicação e Organização Hospitalar	2	22,2%
Mecânica dos Fluidos	2	22,2%
Calculo (I ou II?)	2	22,2%
Análise e Estruturação de Inf. e Sistematização de Processos	1	11,1%
Ciência dos Materiais	1	11,1%
Biomateriais	1	11,1%
Total	9	100,0%

CURSO EM		
UC	Nº RESPOSTAS	%
Cálculo (I ou II)	2	14,3%
Automação e processos industriais	2	14,3%
Ciência e Engenharia de Materiais	2	14,3%
Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos	2	14,3%
Termodinâmica	2	14,3%
Resistência dos materiais	1	7,1%
Eletrônica e Sistemas Digitais	1	7,1%
Introdução a Projeto	1	7,1%
Física Geral	1	7,1%
Total	14	100,0%

CURSO EGI		
UC	Nº RESPOSTAS	%
Projeto Interdisciplinar (I,II ou III?)	5	35,7%
Logística, Distribuição e Transportes	3	21,4%
Avaliação e Gestão de Projetos	3	21,4%
Análise e Otimização de Processos	2	14,2%
Projeto, Organização e Gestão da Produção	1	7,1%
Total	14	100,0%

CURSO GAH		
UC	Nº RESPOSTAS	%
Informação e Comunicação Tecnológica I –(1 u.c.)/ Informação e Comunicação Tecnológica (I ou II?) -10 u.c.	11	34,4%
Introdução à Gestão das Organizações	5	15,6%
Práticas Hoteleiras (I a V?)	5	15,6%
Práticas Hoteleiras I	2	6,3%
Direção de Operações e Serviços II	2	6,3%
Comunicação	2	6,3%
Marketing e Relações Públicas	1	3,1%
Contabilidade de Gestão	1	3,1%
Gestão de Recursos Humanos	1	3,1%
Inglês I	1	3,1%
Inglês V	1	3,1%
Total	32	100,0%

CURSO DES		
UC	Nº RESPOSTAS	%
Estudos e Projetos Interdisciplinares	6	42,9%
Design no Contexto (I, II ou III?)	5	35,7%
Comunicação e Marketing (I ou II?)	1	7,1%
Estudos Visuais	1	7,1%
Informática (I,II ou III?)	1	7,1%
Total	14	100,0%

OUTRAS SITUAÇÕES		
UC	Nº RESPOSTAS	%
u.c. no âmbito da qual é solicitado o trabalho	2	66,7%
Em todas as u.c. do curso	1	33,3%
Total	3	100,0%

Anexo B 42 – Total de unidades curriculares identificadas pelos estudantes em que ocorre orientação dos trabalhos académicos (por cursos)

Total de Unidades curriculares identificadas pelos estudantes em que ocorre orientação dos trabalhos académicos (por cursos)

Curso	Nº de u.c.
CA	10
CTDI	3
RH	19
EB	6
EM	9
EGI	5
GAH	12
DES	5
Total	69

Anexo B 43 – Frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação: estudantes

Frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação: estudantes

	Frequência	% Válida
Não	353	69,8
Sim	146	28,9
Ns/nr	7	1,4
Total	506	100

Anexo B 44 – Frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, por anos: estudantes

Frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, por anos: estudantes

Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test Sig
primeiro	315	1,08	,328	0,000
terceiro	191	1,59	,514	

Escala: 1 – Não; 2 – Sim

Anexo B 45 – Frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, por anos e cursos:
estudantes

Frequência de u.c. relacionadas com Metodologia da Investigação, por anos e cursos

Lic.	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test sig
CA	primeiro	89	1,04	,208	0,000
	terceiro	62	1,79	,449	
CTDI	primeiro	23	1,43	,507	0,000
	terceiro	14	2,00	,000	
DES	primeiro	45	1,07	,252	0,001
	terceiro	24	1,54	,588	
EB	primeiro	23	1,09	,288	0,017
	terceiro	11	1,55	,522	
EM	primeiro	26	1,15	,368	0,563
	terceiro	12	1,08	,289	
EGI	primeiro	24	1,13	,448	0,107
	terceiro	16	1,38	,500	
GAH	primeiro	46	1,00	,298	0,542
	terceiro	24	1,04	,204	
RH	primeiro	39	1,00	,324	0,000
	terceiro	28	1,82	,390	

O ensino de Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI (docentes)

	Frequência	% Válida
Não aumenta nada	2	2,8
Aumenta pouco	4	5,6
Aumenta	16	22,2
Aumenta bastante	25	34,7
Aumenta muito	25	34,7
Total	72	100,0

O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências De LI, por cursos: estudantes

Licenciatura	N	Níveis para alfa = 0.5		
		1	2	3
CA	145	3,50		
DES	66	3,65	3,65	
EB	34	3,68	3,68	
GAH	69	3,68	3,68	
EGI	39	3,72	3,72	
EM	37	3,73	3,73	
RH	64		4,09	4,09
CTDI	37			4,24
Sig.		,839	,117	,984

São apresentadas as médias para grupos em níveis homogéneos

Anexo B 48 – O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI,
por cursos e por anos: estudantes

O contributo da Metodologia da Investigação para o aumento das competências de LI, por cursos e por anos: estudantes					
Lic.	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test sig
CA	primeiro	84	3,71	,704	0,000
	terceiro	61	3,20	,813	
CTDI	primeiro	23	4,13	,757	0,139
	terceiro	14	4,43	,514	
DES	primeiro	42	3,71	,708	0,943
	terceiro	24	3,54	1,021	
EB	primeiro	23	3,52	1,082	0,975
	terceiro	11	4,00	,775	
EM	primeiro	26	3,77	,652	0,193
	terceiro	11	3,64	,674	
EGI	primeiro	23	3,65	,832	0,719
	terceiro	16	3,81	,834	
GAH	primeiro	45	3,82	,777	0,083
	terceiro	24	3,42	1,100	
RH	primeiro	37	4,11	,658	0,584
	terceiro	27	4,07	,781	

Anexo B 49 – Frequência da biblioteca escolar nos ciclos de estudo que antecedem o ensino superior

Frequência da biblioteca escolar nos ciclos de estudo que antecedem o ensino superior

	Frequência	% Válida
1º CEB	72	7,3
2º CEB	179	18,2
3º CEB	275	28
Secundário	413	42,1
Nenhum	43	4,4
Total	982	100

Anexo B 50 – Utilização dos computadores na biblioteca da ESEIG: estudantes

Utilização dos computadores na biblioteca da ESEIG: estudantes

	Frequência	% Válida
Sim	177	36,4
Não	309	63,6
Total	486	100,0

Anexo B 51 – Tipo de computadores utilizados na biblioteca da ESEIG: estudantes

Tipo de computadores utilizados na biblioteca da ESEIG: estudantes

	Frequência	% Válida
Os computadores da Biblioteca	47	25,5
O seu computador portátil	96	52,2
Ambos: da biblioteca e pessoal	41	22,3
Total	184	100,0

Anexo B 52 – Utilização para estudo de textos pesquisados por lazer

Utilização para estudo de textos pesquisados por lazer

	Frequência	% Válida
Sim	143	68,8
Não	65	31,3
Total	208	100,0

Anexo B 53 – Utilização para estudo de informação pesquisada por lazer

Utilização para estudo de informação pesquisada por lazer

	Frequência	% Válida
Sim	150	70,8
Não	62	29,2
Total	212	100

Dificuldades em usar os recursos da Biblioteca: estudantes

	Frequência	% Válida
Sim	100	22,5
Não	344	77,5
Total	444	100

Entidades a quem os estudantes recorrem para dar resposta a dificuldades na biblioteca

	Frequência	% Válida
Bibliotecário	201	37,9
Pessoal de apoio	46	8,8
Amigos	164	30,9
Professores	93	17,5
Familiares	20	3,8
Outros	6	1,1
Total	530	100

Tipo de materiais mais consultados na Biblioteca: estudantes

	Frequência	% Válida
Livros	381	55,3
Vídeos	8	1,2
Jornais	68	9,9
Música	15	2,2
Revistas	106	15,4
Jogos	4	0,6
Informação em formato eletrónico	98	14,2
Outros	9	1,2
Total	689	100

Anexo B 57 – Frequência de requisição de materiais da Biblioteca da ESEIG: estudantes

Frequência de requisição de materiais da Biblioteca da ESEIG: estudantes

	Frequência	% Válida
Nunca	151	31,5
Raramente	208	43,4
Uma vez no mês	59	12,3
Várias vezes no mês	52	10,9
Uma vez na semana	6	1,3
Várias vezes na semana	2	,4
Diariamente	1	,2
Total	479	100,0

Anexo B 58 – Frequência de ações de formação presenciais na Biblioteca num ano escolar: estudantes

Frequência de ações de formação presenciais na Biblioteca num ano escolar: estudantes

	Frequência	% Válida
Nunca	24	40,7
Poucas vezes	21	35,6
Frequentemente	10	16,9
Bastante frequentemente	3	5,1
Muito frequentemente	1	1,7
Total	59	100,0

Anexo B 59 – Realização de FPLI, pela Biblioteca da ESEIG, no(s) curso(s) em que leciona: docentes

Realização de FPLI, pela Biblioteca da ESEIG, no(s) curso(s) em que leciona: docentes

	Frequência	% Válida
Sim	16	22,5
Não	13	18,3
NS	42	59,2
Total	71	100,0

Anexo B 60 – Grau de importância dos temas das ações de formação promovidas pela Biblioteca da ESEIG no âmbito da formação para a LI: estudantes

Grau de importância dos temas das ações de formação promovidas pela Biblioteca da ESEIG no âmbito da formação para a LI: estudantes

	N	Min	Max	Média	Desvio-Padrão
Sobre Técnicas de pesquisa	448	1	5	3,55	,881
Sobre Recursos electrónicos (<i>b – on</i> e outros)	450	1	5	3,47	,891
Sobre o Catálogo da Biblioteca	448	1	5	3,37	,908

Escala-1 a 5

Anexo B 61 – Grau de importância dos tipos de ações de formação promovidas, pela Biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI: estudantes e docentes

Grau de importância dos tipos de ações de formação promovidas, pela Biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI: estudantes e docentes

	Categoria	N	Média	Desvio-Padrão	t -test sig
Ações de formação presenciais	Estudante	443	3,31	,940	0,000
	Docente	58	3,91	1,014	
Visitas guiadas à Biblioteca	Estudante	443	3,00	1,000	0,011
	Docente	59	3,36	1,079	
Disponibilização de guias online	Estudante	447	3,49	,977	0,000
	Docente	60	4,00	,974	

Anexo B 62 –Grau de adequação relativamente à interação com a biblioteca no âmbito da FPLI:
estudantes

Grau de adequação relativamente à interação com a biblioteca no âmbito da FPLI: estudantes

Lic.	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test sig
CA	primeiro	73	3,48	,868	0,840
	terceiro	60	3,45	,790	
CTDI	primeiro	22	3,95	,653	0,921
	terceiro	14	3,93	,917	
DES	primeiro	37	3,59	,725	0,059
	terceiro	22	3,18	,907	
EB	primeiro	22	3,64	,902	0,264
	terceiro	11	3,27	,786	
EM	primeiro	23	3,74	,810	0,001
	terceiro	12	2,83	,577	
EGI	primeiro	23	3,74	,752	0,089
	terceiro	16	3,25	1,000	
GAH	primeiro	43	3,67	,808	0,311
	terceiro	21	3,43	1,076	
RH	primeiro	35	4,00	,642	0,016
	terceiro	26	3,42	1,027	

Escala: 1 – Nada adequada; 5 – Muito adequada

Anexo B 63 – Grau de adequação relativamente à interação com a biblioteca no âmbito da FPLI:
estudantes e docentes

**Grau de adequação relativamente à interação com a biblioteca no âmbito da FPLI:
estudantes e docentes**

Categoria	N	Média	Desvio-Padrão	t – test sig.
Estudante	460	3,56	,855	0,096
Docente	61	3,30	1,202	

Escala: 1 – Nada adequada; 5 – Muito adequada

Anexo B 64 – Agentes educativos que interagem com o(s) curso(s) em que docentes lecionam, no âmbito da Formação para a LI: docentes

Agentes educativos que interagem com o(s) curso(s) em que docentes lecionam, no âmbito da Formação para a LI: docentes

Agentes educativos	Frequência	% Válida
Investigadores	43	29,3
Profissionais	48	32,7
Empregadores	25	17
Associações profissionais	21	14,3
Associações da sociedade civil	8	5,3
Outros	2	1,4
Total	147	100

Anexo B 65 – Frequência de interação dos agentes educativos com o curso no âmbito da FPLI: docentes

Frequência de interação dos agentes educativos com o curso no âmbito da FPLI: docentes

	Frequência	% Válida
Nada frequente	3	6,5
Pouco frequente	14	30,4
Frequente	18	39,1
Bastante frequente	8	17,4
Muito frequente	3	6,5
Total	46	100,0

Anexo B 66 – Conhecimento da Norma Portuguesa 405: estudantes

Conhecimento da Norma Portuguesa 405: estudantes

	Frequência	% Válida
Sim	76	15,2
Não	424	84,8
Total	500	100,0

Conhecimento de outras normas de referência bibliográfica: estudantes

	Frequência	% Válida
Sim	40	8,1
Não	454	91,9
Total	494	100,0

Conhecimento da Norma Portuguesa 405/ outras normas, por ano: estudantes

Ano do curso			Frequência	% Válida
Primeiro	Válido	Sim	16	5,2
		Não	290	94,8
		Total	306	100,0
	Missing		9	
Terceiro	Total		315	
	Válido	Sim	24	12,8
		Não	164	87,2
		Total	188	100,0
	Missing		3	
Total			191	

Conhecimento da NP405 / Outras normas, por anos e cursos: estudantes

Lic.	Conhecimento	Ano	N	Média	Desvio	
					-	t – tes sig
					Padrão	
CA	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	89	1,98	,149	,002*
		terceiro	62	1,81	,398	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	87	1,99	,107	,377
		terceiro	62	1,97	,178	
CTDI	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	23	1,39	,499	,001*
		terceiro	14	1,00	,000	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	23	1,83	,388	,003*
		terceiro	12	1,33	,492	
DES	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	41	1,93	,264	,494
		terceiro	24	1,88	,338	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	40	1,90	,304	,828
		terceiro	24	1,92	,282	
EB	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	23	1,96	,209	,067
		terceiro	11	1,64	,505	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	23	2,00	,000 ^a	
		terceiro	11	2,00	,000 ^a	
EM	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	26	1,92	,272	,948
		terceiro	12	1,92	,289	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	26	1,96	,196	,504
		terceiro	12	2,00	,000	
EGI	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	24	1,88	,338	1,000
		terceiro	16	1,88	,342	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	24	1,92	,282	,198
		terceiro	16	1,75	,447	
GAH	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	45	1,96	,208	,160
		terceiro	23	2,00	,000	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	44	1,93	,255	,083
		terceiro	23	2,00	,000	
RH	Conhece a Norma Portuguesa 405	primeiro	39	1,92	,270	,009*
		terceiro	28	1,64	,488	
	Conhece outras normas de referência bibliográfica	primeiro	39	1,97	,160	,007*
		terceiro	28	1,71	,460	

a. t não pode ser calculado porque o Desvio-Padrão de ambos os grupos é igual a zero

1: Sim; 2: Não

Anexo B 70 – Conhecimento de Normas de referência bibliográfica, por anos e cursos – lista ordenada: estudantes

Conhecimento de Normas de referência bibliográfica, por anos e curso – lista ordenada: estudantes

1º ano		NORMAS	3º ano		NORMAS	3º ano	
CURSO	MÉDIA		CURSO	MÉDIA		CURSO	MÉDIA
CTDI	1,39	NP 405	CTDI	1,00	OUTRAS NORMAS	CTDI	1,33
EGI	1,88		EB	1,64		RH	1,71
EM	1,92		RH	1,64		EGI	1,75
RH	1,92		CA	1,81		DES	1,92
DES	1,93		DES	1,88		CA	1,97
EB	1,96		EGI	1,88		EB	2,00
GAH	1,96		EM	1,92		EM	2,00
CA	1,98		GAH	2,00		GAH	2,00

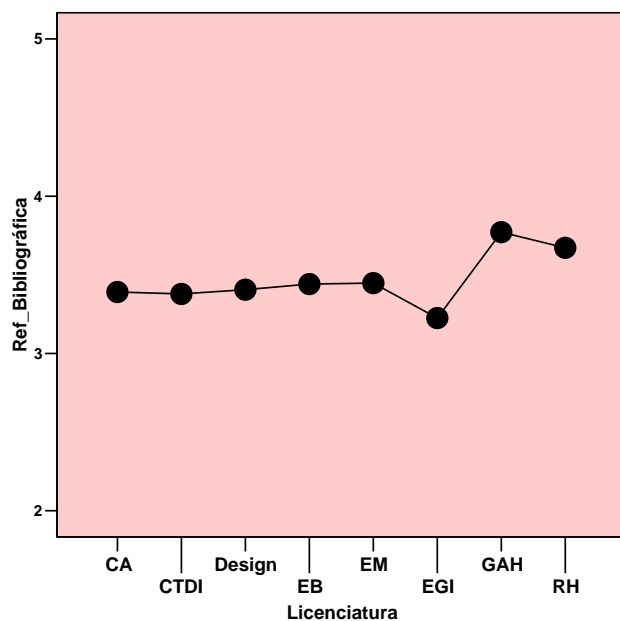
1: Sim; 2: Não

Anexo B 71 – Conhecimento de referências bibliográficas, por anos: estudantes

Conhecimento de referência bibliográfica, por anos: estudantes

	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test	Sig
Referência	primeiro	315	3,43	1,718	-0,785	0,433
Bibliográfica	terceiro	191	3,55	1,588		

Conhecimento de referências bibliográficas, por cursos: estudantes



Referência Bibliográfica por Licenciatura = CA

	Frequência	% Válida
Resposta correta	76	50,3
Resposta errada	66	43,7
NS/NR	9	6,0
Total	151	100

Referência Bibliográfica por Licenciatura = CTDI

	Frequência	% Válida
Resposta correta	19	51,4
Resposta errada	15	40,5
NS/NR	3	8,1
Total	37	100,0

Referência Bibliográfica por Licenciatura = Design

	Frequência	% Válida
Resposta correta	35	50,7
Resposta errada	30	43,5
NS/NR	4	5,8
Total	69	100,0

Referência Bibliográfica por Licenciatura = EB

	Frequência	% Válida
Resposta correta	19	55,9
Resposta errada	11	32,4
NS/NR	4	11,8
Total	34	100,0

Referência Bibliográfica por Licenciatura = EM

	Frequência	% Válida
Resposta correta	21	55,3
Resposta errada	13	34,2
NS/NR	4	10,5
Total	38	100,0

Referência Bibliográfica por Licenciatura = EGI

	Frequência	% Válida
Resposta errada	22	55,0
Resposta correta	17	42,5
NS/NR	1	2,5
Total	40	100,0

Referência Bibliográfica por Licenciatura = GAH

	Frequência	% Válida
Resposta correta	42	60,0
Resposta errada	27	38,6
NS/NR	1	1,4
Total	70	100,0

Referência Bibliográfica por Licenciatura = RH

	Frequência	% Válida
Resposta correta	38	56,7
Resposta errada	28	41,8
NS/NR	1	1,5
Total	67	100,0

Anexo B 74 – Conhecimento de referências bibliográficas, por curso – lista ordenada: estudantes

Conhecimento de referências bibliográficas por curso – lista ordenada: estudantes

Conhecimento de referências bibliográficas	
Curso	%
GAH	60,00
RH	56,70
EB	55,90
EM	55,30
CTDI	51,40
DES	50,70
CA	50,30
EGI	42,50

Anexo B 75 – Conhecimento de referência bibliográfica, por anos e cursos – Diferenças significativas e
Referência bibliográfica, por anos e cursos – lista ordenada (Estudantes)

Conhecimento de referência bibliográfica, por anos e cursos: estudantes

Lic	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test sig
CA	primeiro	89	3,47	1,686	0,481
	terceiro	62	3,27	1,700	
CTDI	primeiro	23	3,48	1,675	0,666
	terceiro	14	3,21	1,968	
DES	primeiro	45	3,29	1,576	0,436
	terceiro	24	3,63	1,907	
EB	primeiro	23	3,61	1,672	0,515
	terceiro	11	3,09	2,300	
EM	primeiro	26	3,42	1,653	0,918
	terceiro	12	3,50	2,276	
EGI	primeiro	24	2,92	1,558	0,132
	terceiro	16	3,69	1,537	
GAH	primeiro	46	3,72	1,573	0,686
	terceiro	24	3,88	1,484	
RH	primeiro	39	3,64	1,597	0,850
	terceiro	28	3,71	1,512	

Escala: 0 – NS/NR; 2 – Resp.errada; 5 – Resp.correta

**Conhecimento de referência bibliográfica, por anos e cursos
– lista ordenada: estudantes**

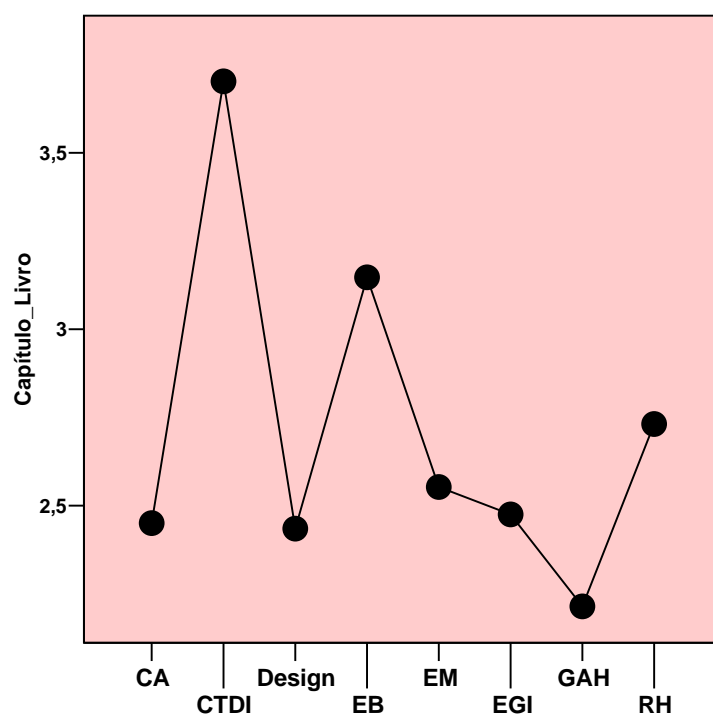
1º ANO		3º ANO	
CURSOS	Média	CURSOS	Média
GAH	3,72	GAH	3,88
RH	3,64	RH	3,71
EB	3,61	EGI	3,69
CTDI	3,48	DES	3,63
CA	3,47	EM	3,50
EM	3,42	CA	3,27
DES	3,29	CTDI	3,21
EGI	2,92	EB	3,09

Escala: 0 – NS/NR; 2 – Resp.errada; 5 – Resp.correta

Conhecimento de referência bibliográfica – Capítulo de livro: estudantes

	Frequência	% Válida
Resposta errada	333	65,8
Resposta correta	130	25,7
NS/NR	43	8,5
Total	506	100,0

Conhecimento de referência bibliográfica – Capítulo de livro, por cursos: estudantes



Anexo B 78 – Conhecimento de referência bibliográfica (Capítulo de livro), por anos e cursos: estudantes

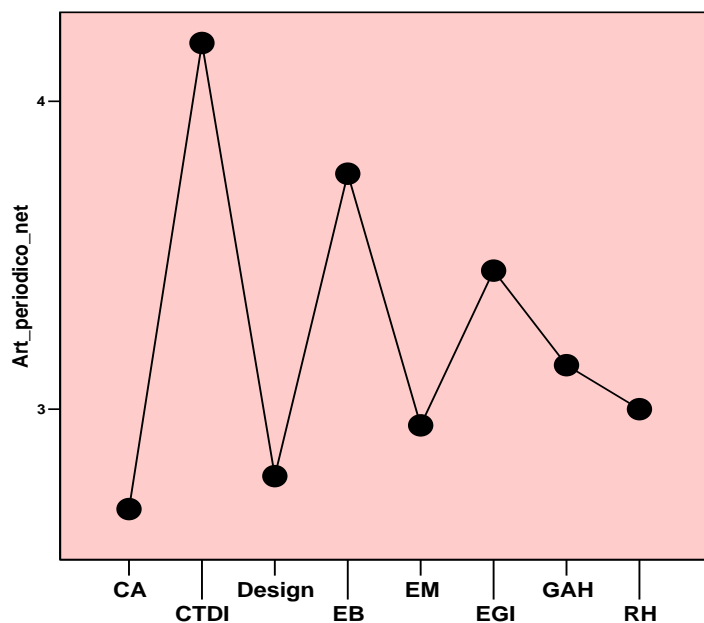
Conhecimento de referência bibliográfica (Capítulo de livro), por anos e cursos: estudantes						
Licenciatura	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test	sig
CA	primeiro	89	2,16	1,429	-2,883	0,005
	terceiro	62	2,87	1,542		
CTDI	primeiro	23	3,83	1,497	0,633	0,531
	terceiro	14	3,50	1,557		
DES	primeiro	45	2,27	1,452	-1,356	0,180
	terceiro	24	2,75	1,327		
EB	primeiro	23	3,04	1,461	-0,584	0,563
	terceiro	11	3,36	1,567		
EM	primeiro	26	2,65	1,548	0,614	0,543
	terceiro	12	2,33	1,371		
EGI	primeiro	24	2,42	1,248	-0,366	0,715
	terceiro	16	2,56	1,209		
GAH	primeiro	46	2,30	1,396	1,024	0,310
	terceiro	24	2,04	,751		
RH	primeiro	39	2,56	1,803	-0,902	0,370
	terceiro	28	2,96	1,774		

Anexo B 79 – Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet estudantes

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet: estudantes

	Frequência	% Válida
Resposta errada	265	52,4
Resposta correta	204	40,3
NS/NR	37	7,3
Total	506	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet, por cursos: estudantes



Anexo B 81 – Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet por cada Licenciatura: estudantes

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – CA

CA	Frequência	% Válida
Resposta errada	92	60,9
Resposta correta	44	29,1
NS/NR	15	9,9
Total	151	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – CTDI

CTDI	Frequência	% Válida
Resposta correta	27	73,0
Resposta errada	10	27,0
Total	37	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – DES

DES	Frequência	% Válida
Resposta errada	41	59,4
Resposta correta	22	31,9
NS/NR	6	8,7
Total	69	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – EB

EB	Frequência	% Válida
Resposta correta	20	58,8
Resposta errada	14	41,2
Total	34	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – EM

EM	Frequência	% Válida
Resposta errada	21	55,3
Resposta correta	14	36,8
NS/NR	3	7,9
Total	38	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – EGI

EGI	Frequência	% Válida
Resposta correta	20	50,0
Resposta errada	19	47,5
NS/NR	1	2,5
Total	40	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – GAH

GAH	Frequência	% Válida
Resposta errada	35	50,0
Resposta correta	30	42,9
NS/NR	5	7,1
Total	70	100,0

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet – RH

RH	Frequência	% Válida
Resposta errada	33	49,3
Resposta correta	27	40,3
NS/NR	7	10,4
Total	67	100,0

Anexo B 82 – Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet, por anos e cursos: estudantes

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet, por anos e cursos: estudantes

Lic.	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test	sig
CA	primeiro	89	2,57	1,664	-0,939	0,349
	terceiro	62	2,82	1,521		
CTDI	primeiro	23	3,96	1,461	-1,459	0,154
	terceiro	14	4,57	1,089		
DES	primeiro	45	2,67	1,719	-0,809	0,421
	terceiro	24	3,00	1,445		
EB	primeiro	23	3,43	1,532	-2,099	0,046
	terceiro	11	4,45	1,214		
EM	primeiro	26	3,00	1,697	0,281	0,780
	terceiro	12	2,83	1,697		
EGI	primeiro	24	3,04	1,601	-2,056	0,047
	terceiro	16	4,06	1,436		
GAH	primeiro	46	3,13	1,746	-0,084	0,933
	terceiro	24	3,17	1,633		
RH	primeiro	39	3,03	1,769	0,140	0,889
	terceiro	28	2,96	1,774		

Conhecimento de artigo de periódico publicado na internet, por anos: estudantes

	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t- test	sig
Artigo de periódico publicado na internet	primeiro	315	2,96	1,699	-1,810	0,071
	terceiro	191	3,24	1,616		

Conhecimento de citações: estudantes

C1 – correta

	Frequência	%
Errada	141	27,9
Correta	124	24,5
NS/NR	241	47,6
Total	506	100,0

C2 – correta

	Frequência	%
Errada	83	16,4
Correta	281	55,5
NS/NR	142	28,1
Total	506	100,0

C3 – errada

	Frequência	%
Errada	148	29,2
Correta	101	20,0
NS/NR	257	50,8
Total	506	100,0

Conhecimento de citações CA

	Frequência	% Válida
Resposta parcialmente correta	106	70,2
Resposta errada	27	17,9
NS/NR	18	11,9
Total	151	100,0

Conhecimento de citações CTDI

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	26	70,3
Resposta errada	6	16,2
Resposta correta	3	8,1
NS/NR	2	5,4
Total	37	100,0

Conhecimento de citações Design

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	47	68,1
Resposta errada	13	18,8
NS/NR	7	10,1
Resposta correta	2	2,9
Total	69	100,0

Conhecimento de citações EB

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	18	52,9
Resposta errada	12	35,3
Resposta correta	3	8,8
NS/NR	1	2,9
Total	34	100,0

Conhecimento de citações EM

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	23	60,5
Resposta errada	8	21,1
NS/NR	5	13,2
Resposta correta	2	5,3
Total	38	100,0

Conhecimento de citações EGI

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	22	55,0
Resposta errada	12	30,0
Resposta correta	4	10,0
NS/NR	2	5,0
Total	40	100,0

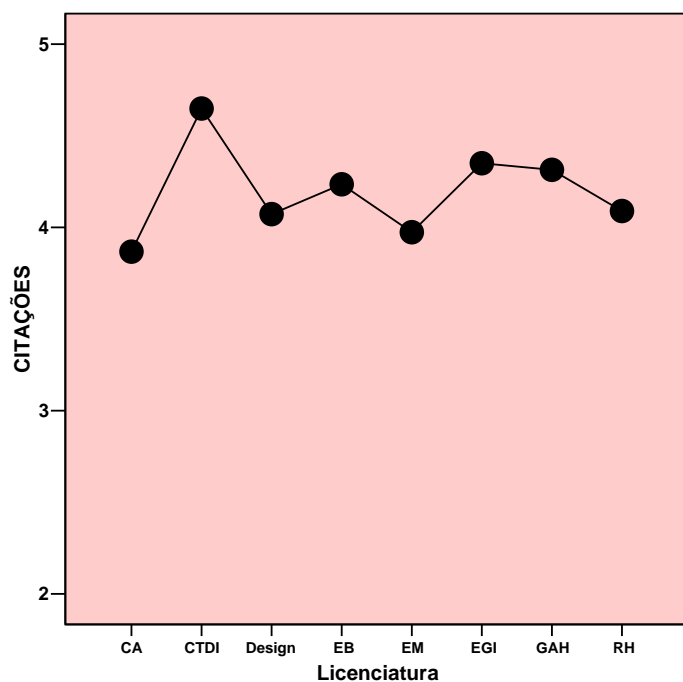
Conhecimento de citações GAH

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	50	71,4
Resposta errada	11	15,7
NS/NR	6	8,6
Resposta correta	3	4,3
Total	70	100,0

Conhecimento de citações RH

	Frequência	% Válida
Resp. parcialmente correta	46	68,7
Resposta errada	12	17,9
NS/NR	7	10,4
Resposta correta	2	3,0
Total	67	100,0

Conhecimento de citações por cursos



Conhecimento de citações, por anos e cursos – lista ordenada

1º ano		CITAÇÕES	3º ano	
cursos	Médias		cursos	Médias
CTDI	4,83		DES	4,83
RH	4,44		EB	4,55
EGI	4,33		EM	4,50
GAH	4,33		EGI	4,38
EB	4,09		CTDI	4,36
EM	3,73		GAH	4,29
DES	3,67		CA	4,18
CA	3,65		RH	3,61

Anexo B 88 – Conhecimento de citações, por anos e cursos: estudantes

Conhecimento de citações, por anos e cursos

Lic	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test	sig
CA	primeiro	89	3,65	1,989	-1,839	0,068
	terceiro	62	4,18	1,521		
CTDI	primeiro	23	4,83	2,146	0,623	0,537
	terceiro	14	4,36	2,341		
DES	primeiro	45	3,67	2,185	-2,615	0,011
	terceiro	24	4,83	1,494		
EB	Primeiro	23	4,09	2,065	-0,518	0,608
	Terceiro	11	4,55	3,045		
EM	Primeiro	26	3,73	2,342	-0,930	0,358
	Terceiro	12	4,50	2,431		
EGI	Primeiro	24	4,33	2,777	-0,051	0,959
	Terceiro	16	4,38	2,062		
GAH	Primeiro	46	4,33	2,066	0,066	0,948
	Terceiro	24	4,29	2,074		
RH	Primeiro	39	4,44	1,803	1,589	0,103
	Terceiro	28	3,61	2,299		

Anexo B 89 – Conhecimento de citações, por anos: estudantes

Conhecimento de citações, por anos: estudantes

	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test	sig
CITAÇÕES	Primeiro	315	4,03	2,135		
	Terceiro	191	4,26	1,985		

Anexo B 90 – Consciência ética: estudantes

Consciência ética: estudantes

	Frequência	% Válida
Resposta correta	398	78,7
Resposta errada	97	19,2
NS/NR	11	2,2
Total	506	100

Questão sobre Ética – CA

	Frequência	% Válida
Resposta correta	126	83,4
Resposta errada	22	14,6
NS/NR	3	2,0
Total	151	100

Questão sobre Ética – CTDI

	Frequência	% Válida
Resposta correta	28	75,7
Resposta errada	8	21,6
NS/NR	1	2,7
Total	37	100

Questão sobre Ética – DES

	Frequência	% Válida
Resposta correta	54	78,3
Resposta errada	13	18,8
NS/NR	2	2,9
Total	69	100

Questão sobre Ética – EB

	Frequência	% Válida
Resposta correta	28	82,4
Resposta errada	6	17,6
Total	34	100

Questão sobre Ética – EM

	Frequência	% Válida
Resposta correta	28	73,7
Resposta errada	10	26,3
Total	38	100

Questão sobre Ética – EGI

	Frequência	% Válida
Resposta correta	27	67,5
Resposta errada	13	32,5
Total	40	100

Questão sobre Ética – GAH

	Frequência	% Válida
Resposta correta	51	72,9
Resposta errada	16	22,9
NS/NR	3	4,3
Total	70	100

Questão sobre Ética – RH

	Frequência	% Válida
Resposta correta	56	83,6
Resposta errada	9	13,4
NS/NR	2	3,0
Total	67	100

Consciência ética, por cursos: estudantes

ÉTICA	
CURSOS	%
RH	83,6
CA	83,4
EB	82,4
DES	78,3
CTDI	75,7
EM	73,7
GAH	72,9
EGI	67,5

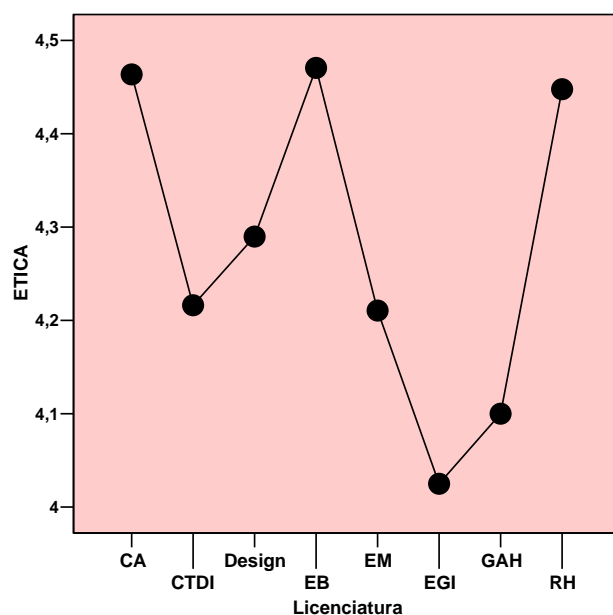
Consciência ética, por anos e cursos: estudantes

Lic	Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test	sig
CA	primeiro	89	4,19	1,461	-3,785	0,000
	terceiro	62	4,85	,649		
CTDI	primeiro	23	4,22	1,347	0,006	0,995
	terceiro	14	4,21	1,626		
DES	primeiro	45	4,18	1,512	-0,913	0,364
	terceiro	24	4,50	1,142		
EB	primeiro	23	4,35	1,265	-0,889	0,381
	terceiro	11	4,73	,905		
EM	primeiro	26	4,08	1,412	-0,970	0,341
	terceiro	12	4,50	1,168		
EGI	primeiro	24	4,00	1,445	-0,134	0,894
	terceiro	16	4,06	1,436		
GAH	primeiro	46	3,93	1,597	-1,312	0,195
	terceiro	24	4,42	1,381		
RH	primeiro	39	4,38	1,227	-0,469	0,641
	terceiro	28	4,54	1,401		

Consciência ética, por anos e cursos: estudantes

3º ano		ÉTICA	1º ano	
CURSOS	MÉDIAS		CURSOS	MÉDIAS
CA	4,85		RH	4,38
EB	4,73		EB	4,35
RH	4,54		CTDI	4,22
DES	4,50		CA	4,19
EM	4,50		DES	4,18
GAH	4,42		EM	4,08
CTDI	4,21		EGI	4
EGI	4,06		GAH	3,93

Consciência ética, por cursos: estudantes



Conhecimentos que os estudantes possuem para efetuar uma pesquisa

	Frequência	% Válida
Insuficientes	4	,8
Suficientes (mas com dificuldades)	58	11,6
Suficientes	338	67,9
Mais que suficientes	98	19,7
Total	498	100,0

Conhecimentos que os estudantes possuem para avaliar e selecionar os resultados obtidos

	Frequência	% Válida
Insuficientes	7	1,4
Suficientes (mas com dificuldades)	70	14,3
Suficientes	333	68,0
Mais que suficientes	80	16,3
Total	490	100,0

Conhecimentos que estudantes possuem para sistematizar e produzir o trabalho pretendido

	Frequência	% Válida
Insuficientes	6	1,2
Suficientes (mas com dificuldades)	75	15,2
Suficientes	333	67,7
Mais que suficientes	78	15,9
Total	492	100,0

Auto – avaliação de conhecimentos, por anos e cursos: estudantes

Lic		Ano do curso	N	Média	Desvio-Padrão	t – test Sig
CA	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	88	2,95	,605	0,123
		terceiro	62	3,10	,469	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	86	2,87	,629	0,118
		terceiro	60	3,03	,581	
CTDI	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	86	2,83	,536	0,079
		terceiro	61	2,98	,532	
	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	23	2,96	,638	0,000
		terceiro	14	3,71	,469	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	23	2,83	,650	0,002
		terceiro	14	3,50	,519	
DES	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	23	2,74	,752	0,001
		terceiro	14	3,57	,514	
	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	42	3,26	,587	0,018
		terceiro	24	2,88	,680	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	41	3,17	,543	0,048
		terceiro	24	2,88	,612	
	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	41	3,17	,587	0,979
		terceiro	24	3,17	,637	
EB	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	23	3,09	,668	0,414
		terceiro	11	3,27	,467	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	22	2,91	,750	0,271
		terceiro	11	3,18	,405	
EM	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	22	3,05	,486	0,209
		terceiro	11	3,27	,467	
	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	25	2,92	,493	0,293
		terceiro	12	3,08	,289	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	24	2,88	,612	0,841
		terceiro	12	2,92	,515	
EGI	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	25	2,76	,723	0,215
		terceiro	12	3,00	,426	
	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	24	3,17	,482	0,304
		terceiro	16	3,00	,516	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	24	3,04	,359	0,871
		terceiro	16	3,06	,443	
	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	24	2,83	,482	0,136
		terceiro	16	3,06	,443	

GAH	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	44	3,05	,776	0,576
		terceiro	23	3,13	,458	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	44	3,00	,715	0,594
		terceiro	23	3,09	,417	
	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	44	3,00	,778	0,631
		terceiro	23	3,09	,515	
RH	Os conhecimentos que possui para efetuar uma pesquisa são:	primeiro	39	2,95	,510	0,347
		terceiro	28	3,07	,539	
	Os conhecimentos que possui para avaliar e selecionar os resultados obtidos são:	primeiro	38	3,00	,658	0,653
		terceiro	28	2,93	,604	
	Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido são:	primeiro	38	2,89	,559	0,322
		terceiro	28	3,04	,576	

Escala: 1 – Insuficiente; 2 – Suficiente, mas com dificuldade; 3 – Suficiente; 4 – Mais que suficiente.

conclusão

Anexo B 98 – Teste de avaliação – resultados globais: estudantes

Teste de avaliação – resultados globais: estudantes

Classificação	Frequência	% Válida
0	9	1,8
1	12	2,4
2	37	7,3
3	76	15,0
4	58	11,5
5	128	25,3
6	45	8,9
7	74	14,6
8	14	2,8
9	34	6,7
10	4	,8
11	11	2,2
13	3	,6
14	1	,2
Total	506	100,0

Teste de Avaliação

	N	Média	Desvio- Padrão	Erro Padrão	95% Intervalo de confiança para a Média		Mín.	Máx.
					Lim. Inf.	Lim. Sup.		
CA	151	4,64	1,941	,158	4,32	4,95	0	11
CTDI	37	8,16	2,630	,432	7,29	9,04	4	14
DES	69	4,71	2,438	,294	4,12	5,30	0	11
EB	34	5,71	1,867	,320	5,05	6,36	1	10
EM	38	4,71	2,180	,354	3,99	5,43	0	9
EGI	40	4,85	2,359	,373	4,10	5,60	0	9
GAH	70	4,71	2,107	,252	4,21	5,22	0	11
RH	67	5,70	2,474	,302	5,10	6,30	1	13
Total	506	5,15	2,388	,106	4,94	5,36	0	14

ANOVA (Análise da variância)

Teste de Avaliação	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média	F	Sig.
Entre grupos	444,098	7	63,443	12,967	,000*
Dentro dos grupos	2436,487	498	4,893		
Total	2880,585	505			

Anexo B 100 – Teste de avaliação, por anos: estudantes

	Ano do curso	N	Média	Desvio- Padrão	Erro Padrão Média
Teste de Avaliação	primeiro	315	4,76	2,314	,130
	terceiro	191	5,79	2,377	,172

Teste para amostras independentes

		Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t -test para a igualdade de médias		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- caudas)
Teste de Avaliação	Assumindo igualdade de variâncias	,854	,356	-4,798	504	,000*
	Não assumindo igualdade de variâncias			-4,766	392,614	,000

Anexo B 101 – Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI: estudantes

- a) 1º ano, por curso; ANOVA (Análise da variância); gráfico;
- b) 3º ano, por curso; diferenças significativas entre cursos; gráfico)

Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI: 1º ano, por cursos: estudantes

	N	Média	Desvio- Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para a média		Mín.	Máx.
					Lim. Inf.	Lim. Sup.		
CA	89	4,17	1,860	,197	3,78	4,56	0	9
CTDI	23	7,52	2,626	,548	6,39	8,66	4	13
DES	45	4,33	2,532	,377	3,57	5,09	0	11
EB	23	5,13	1,546	,322	4,46	5,80	1	8
EM	26	4,58	2,248	,441	3,67	5,48	0	9
EGI	24	4,25	2,454	,501	3,21	5,29	0	9
GAH	46	4,76	2,223	,328	4,10	5,42	0	11
RH	39	5,21	2,117	,339	4,52	5,89	1	9
Total	315	4,76	2,314	,130	4,51	5,02	0	13

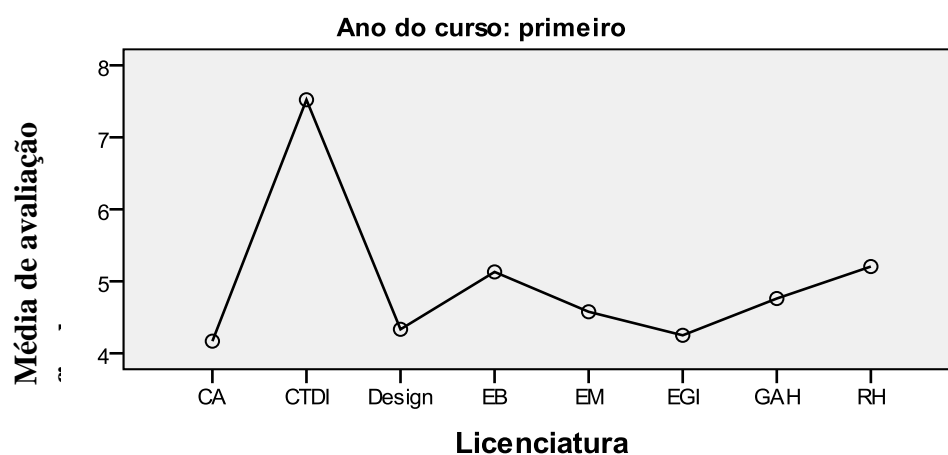
ANOVA – Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI: 1º ano, por cursos: estudantes

(Análise da variância)

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média	F	Sig.
Entre grupos	232,748	7	33,250	7,048	,000*
Nos grupos	1448,394	307	4,718		
Total	1681,143	314			

a. Ano do curso = primeiro

Gráfico – Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI (1º ano), por cursos: estudantes



Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI: 3º ano, por cursos: estudantes

	N	Média	Desvio-Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para a média		Min.	Máx.
					Limite inferior	Limite superior		
CA	62	5,31	1,869	,237	4,83	5,78	2	11
CTDI	14	9,21	2,359	,631	7,85	10,58	6	14
DES	24	5,42	2,125	,434	4,52	6,31	1	9
EB	11	6,91	1,973	,595	5,58	8,23	4	10
EM	12	5,00	2,089	,603	3,67	6,33	2	9
EGI	16	5,75	1,949	,487	4,71	6,79	3	9
GAH	24	4,63	1,907	,389	3,82	5,43	2	8
RH	28	6,39	2,793	,528	5,31	7,48	2	13
Total	191	5,79	2,377	,172	5,45	6,13	1	14

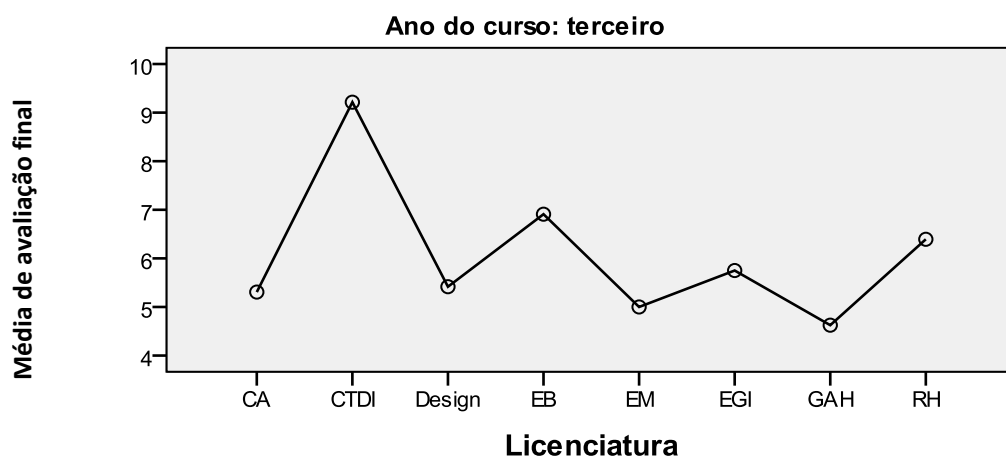
a. Ano do curso = terceiro

ANOVA – Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI: 1º ano, por cursos: estudantes (Análise da variância)

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média	F	Sig.
Entre grupos	246,042	7	35,149	7,772	,000*
Dentro dos grupos	827,581	183	4,522		
Total	1073,623	190			

a. Ano do curso = terceiro

Gráfico – Teste de Avaliação sobre conhecimentos de LI (3º ano), por cursos: estudantes



Unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação

Cursos	Unidade curricular	Ano	Sem.	horas sem.	ECTS	% conteúd. sobre MI	Result. Ord. teste 3º ano
CTDI	Metodologia da Investigação em Informação	1º	1º	4,5	6	100	1º
EB	Comunicação e Organização Hospitalar	1º	1º	4	4	36	2º
RH	Processos de Recolha da Informação em RH	2º	1º	6	8	100	3º
	Tratamento e apresentação da Informação em RH	2º	2º	6	8	100	
EGI	Comunicação e Organização Industrial	1º	Anual	4	9	36	4º
DES	Design no Contexto III	3º	1º	2	6	40	5º
CA	Metodologias da Comunicação e Investigação	1º	1º	3	4	37	6º
EM	Introdução a Projeto	1º	1º	3	4	30	7º
GAH	Sem ocorrência						8º

ANEXO C – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Questionário para DOCENTES LITERACIA DA INFORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS DA ESEIG

Este questionário faz parte de uma investigação de Doutoramento cujo objectivo é analisar a Literacia da Informação (LI) nas licenciaturas da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto.

Ao longo deste questionário vai encontrar maioritariamente questões de resposta fechada.

Assinale os itens que expressam a sua opinião, tendo em atenção que nalgumas questões a resposta deve ser única e noutras pode não ser. Neste caso, nas questões em causa, alertamos para essa situação.

As questões assinaladas com asterisco são de resposta obrigatória.

Se optar pela função "Save and continue later" poderá gravar os dados preenchidos, continuar e submeter o questionário posteriormente.

Se optar pela função "Continue", acede às restantes questões e a submissão é feita na altura.

Deve clicar na opção "Fim..." para a conclusão e submissão.

A sua opinião é fundamental.

Não deixe nenhuma resposta em branco.

Por favor, leia atentamente as várias questões que lhe são colocadas e responda o mais sinceramente possível.

Obrigada pela sua colaboração.

CONDIÇÕES DE PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO

Como se trata de um estudo de carácter inédito, a reprodução ou partilha do todo ou de parte deste questionário não é permitida, para qualquer fim, por parte dos inquiridos.

Garantimos a confidencialidade.

Maio de 2010

☐ Concorde com as condições de preenchimento.

I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Sexo

--- Select ---
-- Select --
Feminino
Masculino

2. Idade

--- Select ---
-- Select --
<30
30-35
36-40
41-45
>45

3. Habilitações/Formação

3.1.Habilitações académicas

--- Select ---
-- Select --
Bacharelato
Licenciatura
Pós-graduação
Mestrado
Doutoramento

3.2. Formação pedagógica

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Formação pedagógica no âmbito da formação académica de base
- ☐ Curso de formação de formadores
- ☐ Formação sobre práticas pedagógicas recomendadas pelo Processo de Bolonha
- ☐ Formação em TIC vocacionada para o ensino
- ☐ Outras. Quais?

4. Carreira docente

4.1. Tempo de docência

	<6 meses	6 meses a 2 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	>10 anos
Antes do ingresso na ESEIG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Após o ingresso na ESEIG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Regime actual de docência

- ☐ Tempo parcial
- ☐ Tempo integral

6. Selecciono o(s) Curso(s) da ESEIG em que lecciona

*

- ☐ CA
- ☐ CTDI
- ☐ Design
- ☐ EB
- ☐ EM
- ☐ EGI
- ☐ GAH
- ☐ RH

7. Selecciono a(s) unidade(s) técnico-científica(s) na(s) qual(is) se integra a nível da docência

- ☐ Ciência da Informação
- ☐ Contabilidade e Auditoria
- ☐ Design
- ☐ Economia e Gestão
- ☐ Engenharia Biomédica
- ☐ Engenharia Industrial e da Produção
- ☐ Engenharia Mecânica
- ☐ Física e Electrónica
- ☐ Hotelaria e Restauração
- ☐ Informática
- ☐ Línguas e Direito
- ☐ Matemática
- ☐ Recursos Humanos

8. N.º de unidades curriculares que lecciona no presente ano lectivo *

II – FORMAÇÃO PARA A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Com base na definição de LI abaixo apresentada, responda, por favor, às questões.

Literacia da informação é a capacidade de os indivíduos reconhecerem uma necessidade informacional, de pesquisarem a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, impressas e electrónicas (usando as Tecnologias da Informação e Comunicação), de sabermos avaliar essa informação e de a usarem criticamente. É ainda a capacidade de comunicarem a informação de forma ética, isto é, compreendendo e respeitando as questões dos direitos de autor e de propriedade intelectual.

1. Tendo em conta os planos curriculares do(s) Curso(s) em que lecciona, considera que a formação para a LI ocorre nas unidades curriculares (u.c.) direccionadas para: (Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Metodologia da Investigação
☐ Tecnologias da Comunicação e Informação
☐ Comunicação
☐ Matérias nucleares dos cursos
☐ Outras. Quais?

2. Qual a importância que o Curso atribui à formação para a LI, tendo em conta o n.º de u.c. do(s) plano(s) de curso relacionadas com essa formação? Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante. A opção N/A corresponde a Não se Aplica.

	1	2	3	4	5	N/A
CTDI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Design	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ECI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GAH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1. Se considera que é dada nenhuma ou pouca importância à formação para a LI nos planos curriculares do(s) Curso(s) em que lecciona, indique os eventuais motivos: (Pode indicar mais do que uma opção).

- ☐ Ser irrelevante para a formação global dos estudantes
☐ Haver insuficiência de horas lectivas para dedicar a esta área
☐ Dever ser efectuada antes do ingresso no ensino superior
☐ Ser desvalorizada na Declaração de Bolonha
☐ Outras. Quais?

3. Nas u.c. que lecciona, aborda os seguintes aspectos: (Pode indicar mais do que uma opção).

- ☐ Pesquisa de informação
☐ Utilização de fontes de informação diversificadas
☐ Utilização de fontes de informação credíveis
☐ Elaboração de referências bibliográficas e citações
☐ Estrutura de trabalhos de investigação

4. Na(s) ficha(s) "ECTS" das u.c. que lecciona, os aspectos abaixo indicados estão explicitamente referidos? (Pode indicar mais do que uma opção).

- ☐ Competências relacionadas com LI
☐ Conteúdos programáticos relacionados com LI
☐ Avaliação de competências de LI
☐ Outros aspectos relacionados com LI . Quais?

4.1. Em quantas u.c. que lecciona no presente ano lectivo ocorre formação para a LI, de forma explícita (i.e. referida na(s) ficha(s) "ECTS")? *

4.2. No caso da LI não estar explicitamente indicada nas fichas "ECTS" das u.c. que lecciona, indique a presença dos seguintes aspectos no processo de ensino-aprendizagem. Considere a escala de 1 = Nada presente a 5 = Muito presente.

	1	2	3	4	5
Conteúdos programáticos relacionados com LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências relacionadas com LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação de competências de LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros aspectos relacionados com LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.2.1. Em quantas u.c. que lecciona ocorre formação para a LI, de forma implícita (i.e. não referida na(s) ficha(s) "ECTS")? *

5. Identifique os contextos nos quais a formação para a LI se processa, nos Cursos em que lecciona.
(Pode indicar mais do que uma opção).

- ☐ Sala de aula
☐ Biblioteca
☐ Conferências
☐ Visitas de estudo
☐ Outros ambientes/contextos formais: Quais?

5.1. Qual a importância que atribui a cada um dos contextos?
Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conferências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros ambientes/contextos formais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III – COMPETÊNCIAS DE LITERACIA DA INFORMAÇÃO

1. Em que medida considera que o processo de ensino-aprendizagem existente nas u.c. que lecciona promove o desenvolvimento das seguintes competências nos estudantes?
Considere a escala de 1 = Nada a 5 = Muito.

	1	2	3	4	5
Pesquisa da informação para a resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação seleccionada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação da informação, usando os meios adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento do pensamento crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Como efectua a avaliação de competências de LI ?
(Pode seleccionar mais do que uma opção).

- ☐ Testes ou trabalhos com questões relativas às matérias relacionadas com LI
☐ Testes ou trabalhos sobre outros temas em que são avaliadas competências de LI
☐ A avaliação de competências de LI não se realiza
☐ Outros. Quais?

2.1. Nos trabalhos académicos realizados pelos estudantes, quais dos seguintes aspectos são alvo de avaliação?
(Pode seleccionar mais do que uma opção).

- ☐ Diversidade e credibilidade das fontes de informação utilizadas
☐ Uso crítico da informação consultada
☐ Utilização de citações e referências bibliográficas
☐ Utilização de norma de referência bibliográfica recomendada
☐ Uso ético da informação
☐ Estrutura do trabalho
☐ Outros. Quais?

3. Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade?
Considere a escala de 1 = Nada grave a 5 = Muito grave.

-- Select --
1
2
3
4
5

3.1. Já detectou situações de plágio em trabalhos efectuados pelos estudantes?
Se responder Não, avance para a questão 3.4.

- ☐ Sim
☐ Não

[Save Page and Continue Later](#) | [Continue](#)

3.2. Se respondeu Sim à questão anterior, indique a frequência.
Considere a escala de 1 = Nada frequente a 5 = Muito frequente.

-- Select --
1
2
3
4
5

- 3.3. No caso de ter detectado situações de plágio, que medidas tomou?
- ☐ Reprovou o estudante
 - ☐ Reprovou o estudante, mas possibilitou repetição da avaliação nesse ano lectivo
 - ☐ Repreendeu o estudante oralmente
 - ☐ Solicitou a reformulação do trabalho
 - ☐ Avaliou o trabalho plagiado, mas com penalização
 - ☐ Outras. Quais?

Exit Survey »

77%

3.4. Considere que o plágio cometido pelos estudantes se deve a:
(Pode seleccionar mais do que uma opção).

- ☐ Má gestão do tempo, por parte dos estudantes, para realizarem os trabalhos solicitados
- ☐ Desvalorização, por parte dos docentes, de questões éticas relacionadas com a Informação
- ☐ Desvalorização, por parte dos estudantes, de questões éticas relacionadas com a Informação
- ☐ Falta de formação para a LI
- ☐ Dificuldade, por parte dos estudantes, da utilização prática da formação para a LI
- ☐ Outras. Quais?

4. Na sua opinião, em que medida o ensino da Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI dos estudantes?
Considere a escala de 1 = Nada a 5 = Muito.

-- Select --
1
2
3
4
5

IV- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

1. Identifique as estratégias pedagógicas que mais utiliza no processo de ensino-aprendizagem
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que lecciona.
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre as u.c. que lecciona
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos
- ☐ Promoção de trabalho individual
- ☐ Promoção de trabalho de grupo
- ☐ Promoção de Trabalhos inter-disciplinares
- ☐ Orientação do trabalho individual
- ☐ Orientação do trabalho de grupo
- ☐ Orientação de Trabalhos inter-disciplinares
- ☐ Orientação de Estágios
- ☐ Tutorias
- ☐ Outras. Quais?

1.1. Identifique as estratégias pedagógicas que mais podem contribuir para a formação para a LI dos estudantes.
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que lecciona
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre a u.c. que lecciona
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos
- ☐ Promoção de trabalho individual
- ☐ Promoção de trabalho de grupo
- ☐ Promoção de Trabalhos inter-disciplinares
- ☐ Orientação do trabalho individual
- ☐ Orientação do trabalho de grupo
- ☐ Orientação de Trabalhos inter-disciplinares
- ☐ Orientação de Estágios
- ☐ Tutorias
- ☐ Outras. Quais?

2. Refira os contextos em que faz o acompanhamento dos trabalhos individuais, de grupo ou inter-disciplinares:
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Nas aulas
- ☐ No horário de atendimento aos alunos
- ☐ Nas horas de tutoria integradas na distribuição de serviço
- ☐ Online

2.1. Dê a sua opinião sobre as afirmações abaixo. Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.
Os trabalhos realizados pelos estudantes...

	1	2	3	4	5
devem reflectir a demonstração de competências de LI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados mas também os processos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
devem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Identifique as TIC que usa no processo de ensino-aprendizagem, com os estudantes.
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Motores de pesquisa
- ☐ Correio electrónico
- ☐ Moodle ou outra plataforma de ensino a distância
- ☐ Chat (Skipt, Messenger, ou outras...)
- ☐ Repositórios digitais
- ☐ Bases de dados electrónicas (b-on e outras)
- ☐ Fóruns de discussão
- ☐ Wikis
- ☐ Blogs
- ☐ Vídeo-conferência
- ☐ Redes sociais
- ☐ Outras tecnologias. Quais?

3.1. Identifique as TIC que podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, com os estudantes e que, na sua opinião, mais contribuem para a formação para a LI.
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Motores de pesquisa
- ☐ Correio electrónico
- ☐ Moodle ou outra plataforma de ensino a distância
- ☐ Chat (Skipt, Messenger, ou outras...)
- ☐ Repositórios digitais
- ☐ Bases de dados electrónicas (b-on e outras)
- ☐ Fóruns de discussão
- ☐ Wikis
- ☐ Blogs
- ☐ Vídeo-conferência
- ☐ Redes sociais
- ☐ Outras tecnologias. Quais?

V- INTERACÇÃO COM A BIBLIOTECA E OUTROS AGENTES EDUCATIVOS

1. Indique a frequência das acções de formação presenciais promovidas pela Biblioteca num ano escolar.
Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

-- Select --
-- Select --
1
2
3
4
5

1.1. Alguma vez foi efectuada formação para a LI, pela Biblioteca da ESEIG, no(s) curso(s) em que lecciona?
Se responder Não ou Não sei, avance para a questão 2.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Save Page and Continue Later | Continue

1.2. Se respondeu Sim, indique o(s) curso(s) em que lecciona nos quais decorreu essa formação:

94%

2. Assinale o grau de importância dos temas das acções de formação promovidas pela Biblioteca da ESEIG no âmbito da formação para a LI. Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Sobre o Catálogo da Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobre Recursos electrónicos (b-on e outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobre Técnicas de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1. Assinale o grau de importância dos tipos de acções de formação promovidas pela Biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI. Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Acções de formação presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas guiadas à Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilização de guias online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Na sua opinião, em que medida considera adequada a interacção com a Biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI nos cursos em que lecciona. Considere a escala de 1 = Nada adequada a 5 = Muito adequada.

-- Select --

-- Select --

1
2
3
4
5

4. Indique o grau de importância que atribui a cada um dos agentes educativos abaixo mencionados no âmbito da formação para a LI. Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações da sociedade civil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.1. Indique quais os agentes educativos que interagem com o(s) curso(s) em que lecciona, no âmbito da formação para a LI. (Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Investigadores
☐ Profissionais
☐ Empregadores
☐ Associações profissionais
☐ Associações da sociedade civil
☐ Outros. Quais?

4.2. Se existe interacção com os referidos agentes educativos no âmbito da formação para a LI, indique os cursos em que lecciona em que tal acontece.

4.3. Nos cursos em que se verifica inter-acção com outros agentes educativos no âmbito da formação para a LI, indique a frequência com que ela ocorre. Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

-- Select --

-- Select --

1
2
3
4
5

VI- EFEITOS DA FORMAÇÃO PARA A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

1. Tendo em conta a definição de LI apresentada, há efeitos positivos visíveis da formação nas atitudes dos estudantes?
Se responder Não, avance para a questão 1.2.

- ☐ Sim
☐ Não

Save Page and Continue Later | Continue

100%

1.1. Se respondeu Sim à pergunta anterior, indique como se manifestam esses efeitos positivos nas atitudes dos estudantes.

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Prestam mais atenção a questões relacionadas com a LI, p.ex. pesquisa, avaliação, uso e comunicação ética da informação
- ☐ São mais rigorosos quando lidam com a informação
- ☐ Têm mais capacidade de trabalho em equipa
- ☐ Têm mais sentido crítico
- ☐ Têm mais capacidade de resolver problemas
- ☐ Têm mais autonomia
- ☐ São mais responsáveis
- ☐ Outros. Quais?

1.2. Na sua opinião, não se manifestam resultados positivos nas atitudes dos estudantes porque:

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ A formação para a LI recebida na licenciatura não é adequada
- ☐ Apesar da formação geral sobre LI, os estudantes não praticam competências de LI
- ☐ Apesar da formação ministrada nas u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI, os estudantes não praticam competências de LI
- ☐ Não há articulação entre u.c. mais vocacionadas para a formação para a LI e as restantes u.c.
- ☐ Os alunos desvalorizam as questões éticas

3. Que medidas propõe para melhorar a formação para a LI?

Fim do questionário. Obrigada

ANEXO D – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

100%

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES *LITERACIA DA INFORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS DA ESEIG*

Este questionário** faz parte de uma investigação de Doutoramento cujo objectivo é analisar a Literacia da Informação (LI) nas licenciaturas da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto.

Ao longo deste questionário vai encontrar maioritariamente questões de resposta fechada.

Assinale os itens que expressam a sua opinião, tendo em atenção que nalgumas questões a resposta deve ser única e noutras pode não ser. Neste caso, nas questões em causa, alertamos para essa situação.

As questões assinaladas com asterisco são de resposta obrigatória.

A sua opinião é fundamental.

Não deixe nenhuma resposta em branco.

Por favor, leia atentamente as várias questões que lhe são colocadas e responda o mais sinceramente possível.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

CONDIÇÕES DE PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO

Como se trata de um estudo de carácter inédito, a reprodução ou partilha do todo ou de parte deste questionário não é permitida, para qualquer fim, por parte dos inquiridos.

Garantimos a confidencialidade.

** Adaptado de Projecto eLit.pt - FCT - FLUP - CETAC.MEDIA

Cf: <http://web.letras.up.pt/eLit/>

Maio de 2010

☐ Concorde com as condições de preenchimento.

I- CONTEXTO PESSOAL

1. N.º de Aluno: (No tratamento dos dados, esta informação não será associada ao respondente). *

2. Sexo

--- Select ---
Feminino
Masculino

3. Idade

4. Concelho de residência durante o período de aulas

4.1. Concelho de residência fora do período de aulas (se diferente do anterior)

5. Licenciatura: *

--- Select ---
CA
CTDI
Design
EB
EM
EGI
GAH
RH

6. Ano: *

--- Select ---
1.º
2.º
3.º

7. Regime:

--- Select ---
Diurno
Pós-laboral

8. Actividade:

--- Select ---
Trabalhador-Estudante
Estudante

9. É beneficiário de bolsa de estudo?

--- Select ---
-- Select --
Sim
Não

10. Nível de escolaridade da mãe:

--- Select ---
-- Select --
1º ciclo
2º ciclo
3º ciclo
Secundário
Superior
Sem grau

11. Nível de escolaridade do pai:

--- Select ---
-- Select --
1º ciclo
2º ciclo
3º ciclo
Secundário
Superior
Sem grau

12. Quantos computadores tem em casa?

12.1 Os computadores que tem em casa são:

--- Select ---
-- Select --
Portátil
De secretária
Ambos
Nenhum

à Internet?

12.2 Tem ligação à Internet?

--- Select ---
-- Select --
Sim
Não

13. Porque continuou a estudar depois do 12º ano?

--- Select ---
-- Select --
Saber mais
Gostar de estudar
Progressão no emprego
Ter um curso superior
Pressão familiar
Arranjar um emprego melhor

Tendo em conta a definição de LI abaixo apresentada, responda, por favor, às questões.

Literacia da Informação é a capacidade de os indivíduos reconhecerem uma necessidade informacional, de pesquisarem a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, impressas e electrónicas (usando as Tecnologias da Informação e Comunicação), de saberem avaliar essa informação e de a usarem criticamente. É ainda a capacidade de comunicarem a informação de forma ética, isto é, compreendendo e respeitando as questões dos direitos de autor e da propriedade intelectual.

II - CONTEXTO ESCOLAR

1. Tendo em conta o plano curricular do Curso que frequenta, considera que a formação para a LI ocorre nas unidades curriculares (u.c.) direccionadas para:
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Metodologia da Investigação
- ☐ Tecnologias da Comunicação e Informação
- ☐ Comunicação
- ☐ Matérias nucleares dos cursos
- ☐ Outras. Quais?

2. Qual a importância que o Curso atribui à formação para a LI, tendo em conta o nº de u.c. do plano de curso relacionadas com essa formação?
Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

--- Select ---
-- Select --
1
2
3
4
5

3. Em que medida considera que o processo de ensino-aprendizagem existente nas u.c. promove o desenvolvimento das seguintes competências?
Considere a escala de 1 = Nada a 5 = Muito.

	1	2	3	4	5
Pesquisa da informação para a resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação seleccionada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação da informação, usando os meios adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento do pensamento crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Já frequentou alguma u.c. relacionada com Metodologia da Investigação?

4.1. Na sua opinião, o ensino da Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI dos estudantes?
Considere a escala de 1 = Nada a 5 = Muito.

5. Os trabalhos académicos que faz, na maioria, são:

- ☐ De grupo
☐ Individuais
☐ Ambos

5.1 Prefere:

5.2. A quantidade de trabalhos solicitados é:
Considere a escala de 1 = Nada elevada a 5 = Muito elevada.

5.3. O professor diz-lhe como deve fazer a pesquisa para o trabalho (onde pesquisar, que termos utilizar, como avaliar a informação)?

5.4. O professor diz-lhe como deve fazer a estruturação do trabalho (introdução, pontos a desenvolver, como fazer citações e organizar a bibliografia)?

5.5. As orientações sobre o modo como deve realizar os trabalhos são feitas:
(Pode seleccionar mais do que uma opção)

- ☐ através de uma aprendizagem autónoma
☐ pelo pessoal da Biblioteca
☐ pelos docentes de todas as u.c.
☐ especialmente pelos docentes de certas u.c.

5.5.1. Se na questão anterior assinalou a última hipótese, refira que unidade(s) curricular(es).

6. Dê a sua opinião sobre as afirmações abaixo.
Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

Os trabalhos realizados pelos estudantes...

	1	2	3	4	5
devem reflectir a demonstração de competências de LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mas também os processos					
devem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade?
Considere a escala de 1 = Nada grave a 5 = Muito grave.

Select

-- Select --

1

2

3

4

5

7.1. Considera que o plágio cometido pelos estudantes se deve a:
(Pode seleccionar mais do que uma opção).

- ☐ Má gestão do tempo, por parte dos estudantes, para realizarem os trabalhos solicitados
- ☐ Desvalorização, por parte dos docentes, de questões éticas relacionadas com a Informação
- ☐ Desvalorização, por parte dos estudantes, de questões éticas relacionadas com a Informação
- ☐ Falta de formação para a LI
- ☐ Dificuldade, por parte dos estudantes, da utilização prática da formação para a LI
- ☐ Outros. Quais?

8. Identifique as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes que mais podem contribuir para a formação para a LI dos estudantes.

- ☐ Produção de materiais pedagógicos sobre conteúdos programáticos da(s) u.c. que lecciona
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre as u.c. que lecciona
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre Metodologia da Investigação
- ☐ Recomendação de bibliografia sobre normas de apresentação de trabalhos científicos
- ☐ Promoção de trabalho individual
- ☐ Promoção de trabalho de grupo
- ☐ Promoção de Trabalhos inter-disciplinares
- ☐ Orientação do trabalho individual
- ☐ Orientação do trabalho de grupo
- ☐ Orientação de Trabalhos inter-disciplinares
- ☐ Orientação de Estágios
- ☐ Tutorias
- ☐ Outras. Quais?

8.1. Refira a frequência com que são usadas, de forma global, no curso, as referidas estratégias.
Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

Select

-- Select --

1

2

3

4

5

9. Identifique as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, com os estudantes e que, na sua opinião, mais contribuem para a formação para a LI.

- ☐ Motores de pesquisa
- ☐ Correio electrónico
- ☐ Moodle ou outra plataforma de ensino a distância
- ☐ Chat (Skiipe, Messenger, ou outras...)
- ☐ Repositórios digitais
- ☐ Bases de dados electrónicas (b-on e outras)
- ☐ Fóruns de discussão
- ☐ Wikis
- ☐ Blogs
- ☐ Video-conferência
- ☐ Redes sociais
- ☐ Outras tecnologias. Quais?

9.1. Refira a frequência com que são utilizadas, de forma global, no curso, as TIC.
Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

Select

-- Select --

1

2

3

4

5

III- INTERACÇÃO COM A BIBLIOTECA E OUTROS AGENTES EDUCATIVOS

1. Antes do ensino superior, frequentou a Biblioteca Escolar no

- ☐ 1º ciclo
- ☐ 2º ciclo
- ☐ 3º ciclo
- ☐ Secundário
- ☐ Nenhum

2. Com que frequência vai à Biblioteca da ESEIG?

- Select --
- Nunca
- Raramente
- Uma vez no mês
- Várias vezes no mês
- Uma vez na semana
- Várias vezes na semana
- Diariamente

3. Na biblioteca da ESEIG, utiliza os computadores?

- Select --
- Select --
- Sim
- Não

3.1. Se respondeu sim à questão anterior, refira quais utiliza:

- ☐ Os computadores da Biblioteca
- ☐ O seu computador portátil
- ☐ Ambos

4. Na Biblioteca da ESEIG:

- ☐ Estuda
- ☐ Lê textos para estudo
- ☐ Lê textos por lazer
- ☐ Faz trabalhos
- ☐ Pesquisa informação para estudo
- ☐ Pesquisa informação por lazer
- ☐ Requisita material
- ☐ Utiliza a Internet
- ☐ Outra. Qual?

4.1. No caso de ler textos por lazer, utiliza essa informação para estudo?

- Select --
- Select --
- Sim
- Não

4.2. No caso de pesquisar informação por lazer, utiliza essa informação para estudo?

- Select --
- Select --
- Sim
- Não

5. Sente dificuldades em usar os recursos da Biblioteca?

- Select --
- Select --
- Sim
- Não

5.1. A quem recorre para dar resposta a essas dificuldades?

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Bibliotecário
- ☐ Pessoal de apoio
- ☐ Amigos
- ☐ Professores
- ☐ Familiares
- ☐ Outros. Quais?

6. Assinale o grau de importância dos temas das acções de formação promovidas pela Biblioteca da ESEIG no âmbito da formação para a LI. Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Sobre o Catálogo da Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobre Recursos electrónicos (b-on e outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobre Técnicas de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.1. Assinale o grau de importância dos tipos de acções de formação promovidas, pela Biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI. Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Acções de formação presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas guiadas à Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilização de guias online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Na sua opinião, em que medida considera adequada a interação com a Biblioteca da ESEIG, no âmbito da formação para a LI.
Considere a escala de 1 = Nada adequada a 5 = Muito adequada.

-- Select --

-- Select --

1

2

3

4

5

8. Refira a frequência com que utiliza os recursos da Biblioteca da ESEIG.
Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

	1	2	3	4	5
Acesso livre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca Digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases de dados electrónicas (B-On e outras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Que tipo de materiais mais consulta na Biblioteca?
(Pode escolher mais do que uma opção).

- ☐ Livros
- ☐ Vídeos
- ☐ Jornais
- ☐ Música
- ☐ Revistas
- ☐ Jogos
- ☐ Informação em formato electrónico
- ☐ Outros. Quais?

10. Com que frequência requisita materiais da Biblioteca da ESEIG?

-- Select --

-- Select --

Nunca

Raramente

Uma vez no mês

Várias vezes no mês

Uma vez na semana

Várias vezes na semana

Diariamente

11. Indique o grau de importância que atribui a cada um dos agentes educativos abaixo mencionados no âmbito da formação para a LI.
Considere a escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

	1	2	3	4	5
Investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações da sociedade civil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.1. Indique quais os agentes educativos que interagem com o curso, no âmbito da formação para a LI.
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Investigadores
- ☐ Profissionais
- ☐ Empregadores
- ☐ Associações profissionais
- ☐ Associações da sociedade civil
- ☐ Outros. Quais?

IV- UTILIZAÇÃO DA INTERNET

1. De uma forma geral, com que frequência acede à Internet?

-- Select --

-- Select --

Nunca

Uma vez no mês

Várias vezes no mês

Uma vez na semana

Várias vezes na semana

Diariamente

Várias vezes num dia

2. Onde acede à Internet?

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Casa
- ☐ Escola
- ☐ Biblioteca Pública
- ☐ Biblioteca da Escola
- ☐ Casa de amigos
- ☐ Local de trabalho
- ☐ CyberCafé

3. Frequência de utilização dos motores de pesquisa na Internet.

Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

	1	2	3	4	5
Google	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yahoo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altavista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webcrawler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sapo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AEIOU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NetIndex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Frequência de utilização dos recursos da Internet.

Considere a escala de 1 = Nunca a 5 = Muito frequentemente.

	1	2	3	4	5
B-on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikipédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites de bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços do tipo "Ask a Librarian"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hi5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. O que faz na Internet?

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Utilizar o E-mail
- ☐ Utilizar o Messenger
- ☐ Ver TV/filmes/séries
- ☐ Ouvir rádio/música
- ☐ Manter o blogue
- ☐ Manter o Hi5
- ☐ Fazer pesquisas para estudo
- ☐ Fazer pesquisas por lazer
- ☐ Outros. Quais?

5.1. Se faz pesquisas por lazer, utiliza essa informação para estudo?

-- Select --
-- Select --
Sim
Não

V- RECUPERAÇÃO E USO DA INFORMAÇÃO

1. Onde pesquisa habitualmente a informação?

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Jornais
- ☐ TV
- ☐ Revistas
- ☐ Rádio
- ☐ Filmes/documentários
- ☐ Pessoas
- ☐ Outros. Quais?

2. Realiza a sua pesquisa de forma:

- ☐ Rápida e superficial
- ☐ Organizada e com tempo
- ☐ Minuciosa e profunda

3. Dos resultados de pesquisa que obtém, como selecciona os que irá utilizar?

- ☐ Pela origem/fonte de informação
- ☐ Pela ordem de apresentação
- ☐ Pelo resumo apresentado
- ☐ Pelo conteúdo

4. Imprime/fotocopia a informação seleccionada?

-- Select --
-- Select --
Sim
Não

5. De que forma trata a informação seleccionada?
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ Ler
- ☐ Comparar com outras leituras
- ☐ Avaliar a autoria
- ☐ Copiar/passar textualmente
- ☐ Tirar apontamentos

6. A quem solicita ajuda para elaborar um trabalho?
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- ☐ A ninguém
- ☐ Grupo de trabalho
- ☐ Amigos
- ☐ Professores
- ☐ Familiares
- ☐ Bibliotecário
- ☐ Outros. Quais?

7. Inicia o seu trabalho directamente no processador de texto (por ex. Word)?

-- Select --
-- Select --
Sim
Não

8. Por hábito submete o seu trabalho à apreciação de alguém antes de o entregar?

-- Select --
-- Select --
Sim
Não

9. Em que suporte entrega o trabalho?

-- Select --
-- Select --
Papel
Electrónico
Ambos

10. Conhece a Norma Portuguesa 405?

-- Select --
-- Select --
Sim
Não

10.1. Conhece outras normas de referenciação bibliográfica?

Select
--- Select ---
Sim
Não

10.2. Se sim, refira quais:

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dos exemplos a seguir apresentados, escolha a(s) hipótese(s) correcta(s).

- ☐ Mário, AZEVEDO – Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: sugestões para estruturação da escrita. 6ª ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2008. ISBN 978-972-54-0193-4
☐ AZEVEDO, Mário – Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: sugestões para estruturação da escrita. 6ª ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2008. ISBN 978-972-54-0193-4
☐ AZEVEDO, Mário – Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – sugestões para estruturação da escrita. 6ª ed. Lisboa, Universidade Católica Editora, 2008. ISSN 978-972-54-0193-4

12. A partir da referência bibliográfica, escolha a opção correcta:

BROPHY, Peter- The integration of physical and virtual environments to support HE learners: a European Perspective. In WEAVER, Margaret (Ed.) – Transformative Learning Support Models in Higher Education. London: Facet Publishing, 2008. ISBN 978-1-85604-644-2, p. 119-133.

- ☐ Livro
☐ Artigo de periódico
☐ Capítulo de livro
☐ Periódico
☐ Artigo de periódico publicado na internet

13. A partir da referência bibliográfica, escolha a opção correcta:

LAZARTE, Leonardo – Ecologia cognitiva na sociedade de informação. *Ci. Inf.*[Em linha]. Vol. 29, nº 2 (2000), p. 43-51. [Consult. 3 Nov. 2006]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a06v29n2.pdf> >.

- ☐ Livro publicado na internet
☐ Artigo de periódico
☐ Capítulo de livro
☐ Periódico
☐ Artigo de periódico publicado na internet

14. CITAÇÕES

Dos exemplos a seguir apresentados, escolha a(s) hipótese(s) correcta(s).

- ☐ Sobre este assunto, há unanimidade em vários autores, destacando nós a visão de Moreira (2008, p. 50) que afirma : "A fundamentação dos objectivos do projecto baseia-se na descrição do estado actual da investigação"
☐ A propósito da necessidade de definição dos objectivos da investigação, destacamos a ideia de um autor que afirma que "A fundamentação dos objectivos do projecto baseia-se na descrição do estado actual da investigação"... (MOREIRA, 2008, p. 50)
☐ A propósito de uma das partes da investigação, destacamos a ideia de que a fundamentação dos objectivos do projecto baseia-se na descrição do estado actual da investigação... (MOREIRA, 2008, p. 50)

15. Na sua opinião, é ético usar as ideias de outros autores num trabalho de investigação?

- ☐ Não, porque devemos ser originais
☐ Sim, mas é necessária a autorização dos autores
☐ Sim, mas só se os citarmos
☐ Não, porque não podemos usar exactamente as suas palavras

16. Se se auto-avaliasse como consideraria:

(Tome como referência a escala em que 1 = Insuficiente; 2 = Suficiente, mas com dificuldades; 3 = Suficiente; 4 = Mais do que suficiente).

	1	2	3	4
Os conhecimentos que possui para efectuar uma pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conhecimentos que possui para avaliar e seleccionar os resultados obtidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conhecimentos que possui para sistematizar e produzir o trabalho pretendido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fim do questionário. Obrigada

ANEXO E – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES OU
RESPONSÁVEIS PELAS COORDENAÇÕES DE CURSO

Entrevista - Guião para Coordenadores de curso

Antes de mais, agradeço a disponibilidade para colaborar comigo no âmbito da minha investigação de Doutoramento sobre Literacia da informação, começando por citar uma das possíveis definições de LI:

Literacia da informação é a capacidade de os indivíduos reconhecerem quando e porquê têm uma necessidade informacional, saberem onde encontrar a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, independentemente do seu formato, saberem avaliá-la, usá-la e comunicá-la de forma ética (CILIP, 2008)

Presença de formação para a Literacia na educação formal

1. No plano curricular do curso que coordena, há formação para a literacia na educação formal?

1.1. No caso de haver ausência ou insuficiência de formação para a Literacia na educação formal, a que se deve tal facto?

1.2. Pensa que a presença ou ausência da formação para a Literacia na educação formal tem consequências para a formação global do aluno do ensino superior no quadro de Bolonha?

1.3. Que estratégias proporia para melhorar a formação para a literacia na educação formal?

Unidades curriculares / conteúdos programáticos dos cursos vocacionadas para ensino de LI

2.1. Há unidades curriculares explicitamente vocacionadas para o ensino formal da literacia? Identifique-as.

2.2. Caso existam unidades curriculares relacionadas com as tecnologias da informação e comunicação, estas estão vocacionadas para o desenvolvimento de competências de Literacia?

2.3. Concentram-se nalgum ano curricular? Na sua opinião, a sua distribuição a nível do curso é adequada? porquê? Acha-as in/suficientes? Acha-as úteis?/ Acha-as imprescindíveis?

2.4. Há conteúdos programáticos sobre LI leccionados em várias unidades curriculares do curso? Se sim, quais?

2.5. Há no curso outras formas de abordagem de ensino formal da literacia? Trabalhos inter-disciplinares, projectos...

Formação autónoma para a LI

3. No curso que coordena, julga que os docentes promovem junto dos alunos a sua formação autónoma para a LI? De que modo o fazem?

Avaliação de competências de LI

4. Quanto à avaliação de competências de LI, no curso faz-se ou não avaliação formal sobre as mesmas? Se sim, de que tipo: Realização de testes/ trabalhos para avaliação /outros.

Contextos de formação para a literacia:

5. No curso, a formação para a literacia processa-se em que contextos:

Sala de aula, Biblioteca, Outros ambientes/contextos formais: especifique

5.1. Indique por ordem decrescente de importância os contextos anteriormente referidos em que predominantemente se faz formação para a LI.

Estratégias pedagógicas para o ensino da LI

6. Quais as estratégias pedagógicas mais adoptadas no curso para o ensino da LI?

- método expositivo, efectuado pelo docente, oralmente
- método expositivo, efectuado pelo docente, oralmente e com apoio de powerpoint
- Produção de materiais pedagógicos sobre o assunto e sua disponibilização *online*
- Obrigatoriedade de leituras de manuais sobre metodologia da investigação e normas de apresentação de trabalhos científicos
- Aconselhamento de leituras de manuais sobre normas de apresentação de trabalhos científicos

.....

- Inter-acção com a Biblioteca/Bibliotecária: Sessões de esclarecimento/ Formação para alunos sobre recursos bibliográficos existentes na biblioteca, formação sobre pesquisa da informação no catálogo da biblioteca e na b'On, visitas à biblioteca, sugestão de consulta de bibliografia sobre o tema em suporte de papel e ou electrónico, guias de utilizador disponibilizados online no site

.....

-Inter-acção com outros agentes educativos: outros docentes, profissionais, associações profissionais, comunidade, sociedade civil, empregadores, tendo em conta a aquisição de competências para obtenção de sucesso nos contextos pessoal, académico, profissional e social

....

- Promoção e monitorização de trabalho individual em que se exige a demonstração de competências de LI

- Promoção e monitorização do trabalho de grupo em que se exige a demonstração de competências de LI

- Promoção e monitorização de competências relacionadas com

- pensamento crítico
- capacidade de trabalho em equipa
- Promoção da capacidade de resolução de problemas
- Promoção da capacidade de comunicação
- Promoção de condutas éticas

6.1. Alguma vez, foi-lhe comunicado formalmente que houve situações de plágio? Se sim, que medidas tomou, enquanto coordenador?

Inter-acção com alunos através das TIC

7. No curso, a formação para a literacia faz-se através do uso das TIC ? Como é monitorizado o ensino a distância?

- Uso do moodle ou outra plataforma de ensino a distância

Para disponibilização de conteúdos (sínteses em powerpoint elaboradas pelos docentes, fichas de trabalho, exercícios)

Para fóruns de discussão

Para criação de páginas Web sobre determinados temas

Para criação de wikis

Para criação de blogs

Para uso do mail

Outras tecnologias como vídeo-conferência para depoimentos de investigadores/profissionais cuja deslocação à escola é difícil

Resultados da formação para a literacia da informação

8. Em função da definição de literacia e das práticas do curso há efeitos visíveis no comportamento dos alunos?

9. Considera que o ensino de unidades curriculares ou matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de literacia da informação dos estudantes? Como se vêem esses resultados?

ANEXO F – GUIÃO DA ENTREVISTA À BIBLIOTECÁRIA DA ESEIG

GUIÃO DE ENTREVISTA sobre Literacia da Informação

QUESTÕES BIBLIOTECÁRIO

Antes de mais, agradeço a disponibilidade para colaborar comigo no âmbito da minha investigação de Doutoramento sobre Literacia da informação, começando por citar uma das possíveis definições de LI:

Literacia da informação é a capacidade de os indivíduos reconhecerem quando e porquê têm uma necessidade informacional, saberem onde encontrar a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, independentemente do seu formato, saberem avaliá-la, usá-la e comunicá-la de forma ética (CILIP, 2008)

Consciência sobre função formadora da Biblioteca

1. Considera que a Biblioteca cumpre a função de formadora de Literacia da informação junto dos alunos da Escola? Porquê?

Planificação de Programa de LI

2. A Biblioteca tem algum plano de actividades anual relativo à formação para a Literacia ou esta vai-se realizando de acordo com as necessidades?

Público-alvo

3. Qual o público-alvo em que a Biblioteca tem apostado no âmbito da formação para a Literacia da informação? Especialmente algum curso em particular, alunos de algum ano curricular? Docentes, para uso pessoal? Docentes, para uso pedagógico?

Agentes educativos que estão na base da realização da acção de formação

4. Como surge a realização da acção de formação? Que intervenientes pedem a sua realização?

- De forma esporádica, quando os alunos o solicitam, presencialmente
- De forma esporádica, quando os alunos o solicitam, através de mail
- De forma sistemática, no início do ano lectivo, por iniciativa da Biblioteca
- Através de sessões de formação destinadas aos novos alunos e oferecidas pela Biblioteca
- Através de sessões de formação destinadas a todos os alunos dos cursos
- Sempre que os docentes o solicitem
- Sempre que os coordenadores dos cursos o solicitem

Metodologias de formação usadas

5- Como é que faz a formação? Que metodologias usa?

- Através de acções presenciais nas turmas, com uma exposição teórica
- Através de acções presenciais nas turmas, através de exposição teórica/ informativa sobre recursos online disponíveis e demonstração prática, por meio de pesquisas no catálogo da Biblioteca, na B'on, noutros recursos, com explicação de operadores booleanos (especificar duração/ objectivo/ tipo de conteúdos ministrados)

- Através de visitas guiadas à Biblioteca (especificar regularidade/ duração/ objectivo/ que tipo de conteúdos ministrados)

- Através de panfletos disponíveis na Biblioteca

-Através de formação a distância

- Disponibilização de conteúdos no site institucional (p. ex. manual de estilo, normas para a elaboração de trabalhos científicos, informação para pesquisas simples, avançadas)
- Colaboração com docentes na produção de materiais pedagógicos de diferentes áreas curriculares para disponibilização online aos alunos

- Através de outros meios (quais)

Avaliação da formação para a LI

6- Faz a avaliação da formação realizada? - Tem percepção da utilidade da acção de formação junto dos alunos?

- Como avaliam os alunos o grau de dificuldade da acção ministrada?

- Os alunos têm oportunidade de exercitar ensinamentos ministrados e tirar dúvidas no momento da formação?

- Os alunos tiram dúvidas ou pedem esclarecimentos adicionais após a formação?

- Os alunos aplicam os conhecimentos transmitidos e competências desejáveis no seu quotidiano académico? De que forma tem feed-back dos resultados da formação ministrada?

Acesso aos recursos bibliográficos digitais

7 - Os alunos, na biblioteca, têm facilidade de acesso aos recursos online? (computadores em número suficiente, com alta velocidade, variedade de recursos usados para as áreas científicas dos cursos existentes)

- os alunos usam efectivamente os recursos disponíveis, nomeadamente as bases de dados científicas (B'on)

- os alunos não usam os recursos disponíveis, nomeadamente as bases de dados científicas (B'on), sendo as causas:

- generalizada falta de informação sobre a mesma
- lentidão no acesso à informação pretendida
- dificuldade no modo como devem conduzir a pesquisa
- dificuldade no idioma maioritariamente usado (inglês)
- insuficiência de artigos de bases de dados de texto integral

Utilização dos recursos em suporte de papel e digital

8. Indique a percentagem diária aproximada de alunos que recorrem ao uso de bibliografia em suporte de papel e em suporte digital (é possível ter registo de acessos ao Google, às bases de dados?)

- Os alunos que frequentam a Biblioteca usam exclusiva ou maioritariamente o Google?

Utilização dos recursos em suporte de papel

9. Quando os estudantes recorrem a bibliografia em suporte de papel, é possível registar para que efeito?

- % de estudantes que a consulta em presença, individualmente
- % de estudantes que a consulta em presença para a realização de trabalhos de grupo
- % de estudantes que a requisita, através de empréstimo domiciliário
- - % de estudantes: outras situações (especificar quais)

(Seria possível indicar, num dia normal de utilização da biblioteca, uma percentagem para cada uma destas situações, de modo a perfazer os 100% no total?)

Objectivos do uso do espaço físico da biblioteca

10 - Os estudantes que frequentam a Biblioteca usam-na maioritariamente com que objectivos?

- estudo individual
- realização de trabalhos de grupo
- consulta de bibliografia
- pedido de apoio aos Técnicos para realizarem pesquisas

11. Como tem feed-back concreto dos resultados/ benefícios da formação para a LI que promove, tendo por referência o momento anterior e posterior à formação? Se não tem o referido feed-back, de que modo acha que o poderia obter?

Acha que contribui para o sucesso académico, pessoal, social e profissional dos estudantes que frequentam acções de formação para a LI?

12. Quais são os maiores obstáculos institucionais no âmbito do sucesso de um programa de literacia da informação?

13. De forma global, de que modo acha que poderia ser melhorada a formação para a Literacia da informação na ESEIG?

14. Como Bibliotecária da Biblioteca da instituição, que acções práticas proporia para melhorar a formação para a Literacia da informação junto dos estudantes das licenciaturas?